

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

Studijní obor: Anglický jazyk, občanská výchova

PROFESNÍ ORIENTACE ŽÁKŮ SE SLABÝM
PROSPĚCHEM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE A ŽÁKŮ
NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ

PROFESSION ORIENTATION OF PUPILS WITH
WEAK RESULTS AT ELEMENTARY SCHOOL
AND PUPILS OF PRACTICAL ELEMENTARY
SCHOOL

Diplomová práce: 09-FP-KPP-13

Autor:

Jana KUČEROVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant: PeadDr. Jitka Jursová, Ph.D

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
130	19	2	35	57	6 + 1 CD

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 48535 2515 Fax: 48535 2332

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Jana Kučerová

adresa: Mírová 1440, 516 01 Rychnov nad Kněžnou

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (AJ - OV)

Název DP: Profesní orientace žáků se slabým prospěchem na základní škole
a žáků na základní škole praktické

Název DP v angličtině: Profession orientation of pupils with weak results at elementary school
and pupils of practical elementary school

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant: PaedDr. Jitka Bělohradská

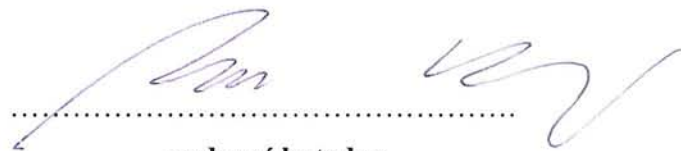
Termín odevzdání: květen 2010

Pozn: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 10.12.2008



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): JANA KUČEROVÁ

Datum: 26. 1. 2009

Podpis: Kučerová

Název DP: Profesní orientace žáků se slabým prospěchem na základní škole a žáků na základní škole praktické.

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Cíl: Cílem diplomové práce je zmapovat profesní orientaci žáků se slabým prospěchem na základní škole a žáků na základní škole praktické. Důraz je kladen na úspěšnost absolventů na trhu práce. Na problematiku je pohlíženo z hlediska výchovných poradců a pracovníka úřadu práce.

Požadavky: Prostudovat odbornou literaturu.
Konzultovat diplomovou práci s vedoucím diplomové práce.
Vypracování teoretické části na základě prostudované literatury. (vymezení problematiky a pojmů)
Příprava a využití metod průzkumu.
Sběr, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Metody: Obsahová analýza dat získaných ze školy a z úřadu práce.
Dotazování výchovných poradců – písemný dotazník (vlastní konstrukce).

Literatura: BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1973.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

MAŇÁK, J. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Liberec: Technická univerzita, 1996. ISBN 80-7083-174-X.

Čestné prohlášení

Název práce: Profesní orientace žáků se slabým prospěchem na základní škole a žáků na základní škole praktické

Jméno a příjmení autora: Jana Kučerová

Osobní číslo: P06100017

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Jana Kučerová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Jitce Josífkové a konzultantce PhDr. Jitce Jursové, Ph.D za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytly během zpracovávání mé diplomové práce.

Velice děkuji i ředitelům školy a pracovníci úřadu práce, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Poděkování patří rovněž mým nejbližším, kteří mi byli v době práce na tomto dokumentu velkou oporou.

Anotace

Diplomová práce má za cíl zjistit, zda je rozdíl v uplatnění mezi prospěchově slabými žáky základní školy a žáky základní školy praktické na trhu práce a zjistit, jaká je jejich profesní orientace, tedy jaké profese se u nich objevují. K porovnání situace byl v praktické části pomocí obsahové analýzy dokumentů vybrán vzorek bývalých prospěchově slabých žáků Základní školy v Rychnově nad Kněžnou a žáků Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou za časové období 14 let. Snahou je ukázat, že v současné době, kdy je vzdělávání směřováno k integraci a postupné inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a k vytvoření školy „pro všechny“, mají přesto základní školy praktické v českém školství nezastupitelnou roli, která by neměla být zpochybňována. Na tuto situaci je pohlíženo také očima zkušených pedagogických pracovníků, výchovných poradců, kteří v dotazníkovém šetření podávají reálný obraz současné situace ve školství.

Klíčová slova: uplatnění na trhu práce, profesní orientace, žáci základní školy praktické, prospěchově slabí žáci základní školy, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, výchovný poradce, podprůměrná inteligence, lehká mentální retardace, integrace, inkluze

Annotation

The diploma thesis aims to explore whether there is any difference in the performance of pupils with weak results at elementary school and pupils at practical elementary school at the labour market. It also aims to determine other aspects related hereto, what is their professional orientation, thus occupation they choose. To examine the situation in practical part of the thesis, there were analysed documents comparing samples of former pupils with weak results at Elementary School in Rychnov nad Kněžnou and the ones attending Practical Elementary School in Rychnov nad Kněžnou over the period of 14 years. The aspiration of this work is to proof that even though there is trend of integration and subsequent inclusion of pupils with special educational needs into „school for all”, the position of practical elementary schools in the Czech educational system is essential and should not be taken in doubt. The situation is also seen through the eyes of experienced teachers, educational consultants, who declare the real picture of current situation of the educational system in the survey.

Key words: employability at labour market, vocational orientation, pupils at practical elementary school, pupils with weak results at elementary school, pupils with special educational needs, educational consultant, below average intelligence, mild mental retardation, integration, inclusion

OBSAH

Seznam použitých zkratk	9
Úvod.....	10
1 Problematika školního neprospěchu	12
1.1 Snížená úroveň rozumových schopností jako příčina školního neprospěchu ..	14
1.1.1 Žák s mentálním postižením	16
1.1.1.1 Terminologické vymezení mentálního postižení	16
1.1.1.2 Etiologie mentální retardace	17
1.1.1.3 Klasifikace podle stupně mentální retardace.....	19
1.1.1.4 Charakteristika stupňů mentální retardace se zaměřením na lehkou mentální retardaci.....	22
1.2 Specifické poruchy učení jako příčina neprospěchu	25
1.2.1 Žák se specifickými poruchami učení	26
1.2.1.1 Terminologické vymezení pojmu specifické poruchy učení	26
1.2.1.2 Etiologie specifických poruch učení	27
1.2.1.3 Klasifikace specifických poruch učení.....	28
1.2.1.4 Charakteristika jednotlivých diagnóz specifických poruch učení.....	28
1.3 Poruchy jiných schopností než rozumových jako příčiny neprospěchu	30
1.3.1 Žák ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	33
1.3.1.1 Problémy plynoucí ze sociokulturní odlišnosti	34
1.3.1.2 Problémy plynoucí z odlišností romského etnika	35
1.3.1.3 Možnosti pomoci romským dětem ve vzdělávání.....	38
2 Běžná i speciální vzdělávací zařízení jako součást vzdělávacího systému v ČR pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	41
2.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání v České republice	41
2.2 Integrace a inkluze ve vzdělávání	42
2.3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby	46
2.3.1 Specializovaná poradenská zařízení	47
2.3.2 Školní poradenská pracoviště	48
2.4 Vzdělávání žáků s mentální retardací	49
2.5 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	51
2.6 Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.....	53
2.7 Předškolní vzdělávání	54
2.8 Základní vzdělávání	55
2.8.1 Základní škola.....	56
2.8.1.1 Struktura RVP ZV	57
2.8.2 Základní škola praktická	58
2.8.2.1 Struktura RVP ZV LMP.....	59
2.8.3 Charakteristika vzdělávacích oblastí RVP ZV LMP, které se zásadně liší časovou dotací od RVP ZV	60
2.8.4 Základní škola speciální.....	63
2.9 Vzdělávání v rámci profesní přípravy.....	63
2.9.1 Střední odborná učiliště	63
2.9.2 Odborná učiliště	64
2.9.3 Praktické školy.....	64
3 Profesní orientace žáků a trh práce.....	65
3.1 Profesní orientace.....	66
3.2 Volba povolání	67
3.3 Trh práce	68
3.3.1 Faktory ovlivňující uplatnění absolventů škol.....	69
3.3.2 Míra nezaměstnanosti v ČR.....	70
4 Vlastní výzkumné šetření	74

4.1	Metodologie výzkumného šetření	74
4.1.1	Cíl výzkumu.....	74
4.1.1.1	Obsahová analýza dokumentů.....	74
4.1.1.2	Dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci	75
4.1.2	Použité metody	76
4.1.2.1	Obsahová analýza dokumentů.....	76
4.1.2.2	Dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci	77
4.1.3	Charakteristika výzkumného vzorku a respondentů	78
4.1.3.1	Obsahová analýza dokumentů.....	78
4.1.3.2	Dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci	80
4.2	Analýza a prezentace výsledků šetření	81
4.2.1	Obsahová analýza dat	82
4.2.2	Dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci.....	93
4.3	Odpovědi na výzkumné otázky	110
4.4	Diskuze k výsledkům šetření	112
	Závěr	123
	Seznam použitých zdrojů.....	125
	Seznam příloh	131

Seznam použitých zkratk

ADD	-	Attention Deficit Disorder, tj. porucha pozornosti
ADHD	-	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, tj. porucha pozornosti s hyperaktivitou
C	-	cíl
CNS	-	centrální nervová soustava
DSM-IV-TR	-	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, 4. přepracované vydání
EEG	-	elektroencefalogram
CHV	-	chronický (skutečný) věk
IQ	-	intelligenční kvocient
IVP	-	individuální vzdělávací plán
LMD	-	lehká mozkové dysfunkce
MKN-10	-	10. mezinárodní klasifikace nemocí
MV	-	mentální věk
OU	-	odborné učiliště
PPP	-	pedagogické-psychologické poradna
PS	-	prospěchově slabý
PVC	-	speciálně pedagogické centrum
RK	-	Rychnov nad Kněžnou
RVP ZV LMP	-	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
RVP ZV	-	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP	-	Rámcový vzdělávací program
SOU	-	střední odborné učiliště
SPU	-	specifické poruchy učební
SVP	-	středisko výchovné péče
ÚP	-	úřad práce
URL	-	Unique Resource Locator, tj. jednoznačné určení zdroje
VO	-	výzkumná otázka
VOŠ	-	vyšší odborná škola
VP ZŠ	-	výchovný poradce základní školy
VP ZŠP	-	výchovný poradce základní školy praktické
VP	-	výchovný poradce
WHO	-	World Health Organization, tj. Světová zdravotnická organizace
ZŠ	-	základní škola
ZŠP	-	základní škola praktická

Úvod

V současné době se v oblasti vzdělávání hovoří o tzv. inkluzivním vzdělávání, ke kterému bychom se měli postupně dopracovat integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Poté by vznikla škola pro všechny žáky bez rozdílu, čili došlo by k inkluzi všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Krokem k lepší prostupnosti vzdělávacího systému a integraci žáků do základních škol bylo od roku 2007/2008 zavedení nového vzdělávacího programu, podle kterého se v současné době vyučuje na úrovni předškolního a základního vzdělávání.

Myšlenka inkluzivního vzdělávání je jistě zajímavá, zdá se mi však zatím být nereálná. Domnívám se, že vzhledem k dlouholeté segregační tradici ve vzdělávání v České republice, není školství na tento krok připraveno.

Ve své diplomové práci jsem si zvolila téma profesní orientace prospěchově slabých žáků na základní škole a žáků na základní škole praktické. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním a snahou zařadit co nejvyšší počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu a tedy i snahou o postupné redukování speciálních vzdělávacích zařízení, především základních škol praktických, je pro nás stěžejním cílem odhalit, zda je rozdíl v uplatnění na trhu práce mezi prospěchově slabými žáky¹ Základní školy v Rychnově nad Kněžnou a žáky Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou a jaká je jejich profesní orientace, tedy jaké profese se u nich objevují. Zároveň je na problematiku integrace a inkluze pohlíženo z hlediska výchovných poradců, kteří jistě přispějí velmi cennými informacemi k současné diskuzi na toto téma.

Inspirací pro tuto diplomovou práci mi byla moje zatím krátká, přesto přínosná pedagogická praxe, při které jsem se setkala s několika prospěchově slabými žáky. Poté, co jsem situaci mohla spatřit na vlastní oči, přesvědčila jsem se o tom, že na vzdělávání těchto žáků není dostatek času vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídách a chybí speciálně pedagogické vzdělání učitelů, což ze zkušenosti vím, že není problém na základní škole praktické, na které učí moje maminka. Proto jsem dospěla k otázce, zda žáci na základní škole praktické nedosahují lepšího uplatnění v budoucím životě na trhu práce, než prospěchově slabí žáci na základní škole.

Prospěchově slabí žáci základní školy se nejčastěji nacházejí v inteligenčním pásmu IQ 70 - 89, tedy v pásmu podprůměrné inteligence. Ačkoliv vím, že logicky

¹ Vysvětlení pojmu v kapitole 4.1.3.1.

by prospěchově slabí žáci základní školy oproti žákům ze základní školy praktické, kteří mají zpravidla IQ 50 - 69, měli dosahovat výrazně lepších výsledků, domnívám se, že tomu tak není. Především kvůli tomu, že přístup, který vyžadují tito prospěchově slabí žáci, aby mohli být úspěšní, není v dostatečné míře možné zajistit na základní škole.

Problematikou prospěchově slabých žáků na základních školách a žáků na základních školách praktických se budeme zabývat v teoretické i praktické části. V teoretické části uvádíme kapitolu o školním neprospěchu žáků z hlediska rozmanitých příčin, které ho způsobují. V této kapitole jsou popsáni právě prospěchově slabí žáci docházející na základní školu a žáci docházející na základní školu praktickou. Poté se věnujeme běžným i speciálním vzdělávacím zařízením, která jsou součástí vzdělávacího systému v České republice pro tyto žáky. Zde nalezneme současné směřování českého vzdělávání a typy zařízení, ve kterých jsou prospěchově slabí žáci, žáci s mentálním postižením a žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vzdělávání. Teoretickou část uzavírá kapitola o profesní orientaci a trhu práce, ve které se zaměřujeme na definování pojmů, volbu povolání a na požadavky trhu práce.

Praktická část je uvedena kapitolou nazývajícím se vlastní výzkumné šetření. Dále je rozdělena do dalších čtyř podkapitol. První podkapitolou je metodologie výzkumného šetření, která dále popisuje cíle a metody výzkumu a charakteristiku respondentů a zkoumaného souboru. Použitými výzkumnými metodami byla obsahová analýza dokumentů a dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci. Druhá podkapitola obsahuje analýzu a prezentaci výsledků. Třetí podkapitola stručně popisuje odpovědi na výzkumné otázky a závěrečná podkapitola praktické části přináší diskuzi k výsledkům šetření.

1 Problematika školního neprospěchu

„Školní neprospěch lze hodnotit jako poruchu adaptace v oblasti školního výkonu.“ (Vágnerová, 1996, s. 4) Jde o odchylku v chování, jejíž příčiny mohou být velmi různorodé. Často souvisí s vlastnostmi somatickými², psychickými, vrozenými i získanými a jejich vzájemnou interakcí.

Škola může být přijímána jako:

- místo učení a výkonu,
- místo socializace,
- místo konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti.

Problémy adaptace na školu mohou mít různé příčiny i charakter. Postoj dítěte ke škole vyplývá z míry úspěšnosti ve školní práci, z míry sociálního začlenění a z akceptace učitelem a spolužáky. (tamtéž 1996, s. 4) Každý má potřebu dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný. Úspěch posiluje důvěru v sebe sama a uspokojuje i potřebu seberealizace. Když dítě úspěšné není, vznikají u něho pocity méněcennosti a nejistoty. V každé společnosti je dané, co je považováno v každém věku za úspěch. Pro většinu dospělých je pro školáka nejdůležitější úspěšnost ve škole. Potřeba úspěchu žáků je vysvětlena:

- tendencí vyniknout mezi ostatními ve vztahu k výsledkům ostatních dětí ve třídě,
- snahou dítěte ukázat, že něco dobře umí na takové úrovni, která je žádoucí. (Vágnerová, 2005, s. 34)

Na základě uspokojení či neuspokojení potřeby úspěchu vzniká u žáků pozitivní nebo negativní seberealizace. *„Do školy ovšem chodí i děti, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků, protože k tomu nemají předpoklady.“* Důvody jejich neúspěchu jsou různé, například nemají dostatečné schopnosti nebo je nedovedou využívat či nejsou dostatečně motivovány. Neúspěch může žákovi buď vadit a snížit jeho sebehodnocení, nebo mu nevádí, protože uznává jiné hodnoty, především ty, které uznává rodina. Reakcí na neúspěch může být i zdánlivá lhostejnost, která je jen obranným mechanismem (např. racionalizace³), kterým snižuje důležitost selhání v určité oblasti. Školní úspěch či neúspěch přisuzuje dítěti roli úspěšného (dobrého) žáka nebo neúspěšného (problémového) žáka. Role dobrého žáka je definována jeho

² Somatický znamená „tělesný“. Je protikladem ke slovu „psychický“. (Geist, 2000, s. 273)

³ Racionalizace je obranný mechanismus, při kterém se člověk snaží najít nějakou vnitřní výmluvu, „rozumové“ ospravedlnění nějakého chování. (Geist, 2000, s. 244)

výkonem a konformitou⁴ k požadavkům učitele a snahou ve škole uspět. Pokud je učitel přesvědčen, že žák není dostatečně inteligentní, není za nedostatky ve škole odsuzován. Pokud ale dítěti chybí například motivace, pak je učitelem považováno za viníka svého neúspěchu a kromě špatných známek dostává i nepříznivé morální hodnocení, protože se nechová podle očekávání a neplní povinnosti, i když by mohlo. (Vágnerová, 2005, s. 34) Podle Vágnerové (2004, s. 5) roli problémového žáka můžeme definovat ze dvou hledisek:

1. Projevy žáka se liší od aktuálně přijímané normy a bývají v rozporu se školskými požadavky.
2. Projevuje se zde individuální tolerance učitele k různým projevům dětí (jeho zkušenosti, temperament, zdravotní stav, věk, aktuální rozpoložení).

Role problémového žáka je vymezena nejen zjevnými nebo předpokládanými projevy dítěte, ale především interpretací těchto projevů, vysvětlením příčin, které k jeho chování vedly a které jsou často naprosto nepřesné. *„Pečlivá a přesná diagnostika potíží je ovšem velmi důležitá. Jedině ze správného zhodnocení problému může vycházet návrh na jeho efektivní nápravu. Nelze působit jenom na jednotlivé projevy, tj. symptomaticky, ale je třeba najít jejich skutečnou příčinu. Problémy je možné řešit jenom tam, kde vznikají.“* (tamtéž, s. 6)

Aby mohlo dítě dosáhnout žádoucího úspěchu ve vzdělávání, musí mít potřebné schopnosti, osobnostní vlastnosti, sociální zázemí a musí být v dobrém zdravotním stavu. Souhrn všech těchto předpokladů pro dosažení úspěchu v učení vytváří **výkonovou zdatnost** jedince. Učitelé mají často tendenci respektovat jen předpoklady v oblasti schopností a vlivy ostatních faktorů na práci ve škole často podceňují. Jak říká Vágnerová (2005, s. 34-35): *„Vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností je jedním ze základních předpokladů pro dobrý školní prospěch, ale není jediným.“* Školní výsledky jsou ovlivňovány celou řadou dalších faktorů, vnějších, vnitřních, tělesných i duševních. Proto příčiny školního neprospěchu můžeme rozdělit do několika kategorií:

1. **snížená úroveň rozumových schopností,**
2. **nerovnoměrné nadání** (nejčastěji jde o specifické poruchy učení),
3. **porucha jiných schopností než rozumových,** při kterých dítě může mít dostatečnou inteligenci, ale není schopné z různých příčin svoje dispozice ve škole využívat. (Vágnerová, 1996, s. 5)

⁴ Konformita (konformismus) je osobní postoj, který vede k přizpůsobování většinovým míněním, postojům a vzorům chování. (Jandourek, 2001, s. 129)

Poruchy jiných než rozumových schopností vyplývají z:

- psychosociálních,
 - zdravotních,
 - sociokulturních vlivů, tedy působení rodiny, školy, společnosti.
- (Vágnerová, 2005, s. 7)

Neprospívání žáků má velice rozmanité příčiny. Je nutné je co nejdříve odhalit, pokusit se o jejich nápravu a uplatňovat přístupy, které jsou v souladu s individuálními potřebami žáků, aby se mohli rozvíjet správným směrem a dosáhli svých maximálních možností. Proto se v následujících kapitolách budeme podrobně věnovat jednotlivým příčinám školního neprospěchu, jejich vzniku a projevům, možnostmi jejich nápravy a vzdělávání žáků s těmito potížemi.

1.1 Snížená úroveň rozumových schopností jako

příčina školního neprospěchu

Celková úroveň rozumových schopností je hlavním předpokladem úspěšnosti poznávacích aktivit, na kterém závisí výkon žáka v kterémkoliv školním předmětu, s výjimkou výchov. Z toho vyplývá, že dítě, které má nižší inteligenci, bude pravděpodobně dosahovat horších výsledků a bude mít omezené předpoklady zvládnout nároky výuky. Tyto děti musí i pro dosažení minimálního úspěchu vynaložit více úsilí a školní práce je pro ně mnohem obtížnější a náročnější. Jsou vystaveny selhání, které snižuje jejich motivaci, sebehodnocení a vyvolává obranné reakce. (Vágnerová, 2005, s. 44) Na druhou stranu bývají tyto děti manuálně zručné a jsou motivovány k praktické činnosti, protože zde nejsou handicapovány pomalejším chápáním. (Vágnerová, 1996, s. 6-7)

„Podprůměrně nadané děti mají sníženou úroveň rozumových schopností přibližně do pásma 71 – 85 IQ. To znamená, že např. v 10 letech pracují na úrovni osmiletých dětí. Jejich mentální vývoj se zhruba o 15 - 25 % opoždíje.“ (Vágnerová, 2005, s. 45) Zde se ještě nejedná o mentální defekt (postižení), ale jen o snížení předpokladů. Děti s podprůměrnou inteligencí je v populaci asi 13 %. Na začátku školní docházky se v každé třídě, která má 25 – 30 dětí, objeví minimálně tři takové děti. (Vágnerová, 2004, s. 19) Děti s výrazně podprůměrnou inteligencí, které nezvládnou učivo základní školy, především s hodnotou IQ těsně kolem 70, bývají přerazovány do základních škol praktických, kde se většinou dobře uplatní. (Vágnerová, 1996, s. 6)

Problémy s výukou mají občas i děti lehce podprůměrné s inteligencí na rozhraní průměru a podprůměru (IQ 86 - 90). Jejich problémy se prohlubují především na druhém stupni základní školy, kdy je učivo obtížnější. (Vágnerová, 2005, s. 45)

Podprůměrně prospívající děti jsou více závislé na vedení a podpoře učitele a dávají přednost mechanické práci a doslovnému memorování, protože jejich myšlení nedosahuje dostatečné úrovně pro pochopení s porozuměním. Jsou vázané na konkrétní realitu a nedovedou zobecňovat. Nedovedou aplikovat naučené obecné pravidlo na různé situace. Při samostatné práci dělají chyby a jsou nejisté. Problémy řeší stereotypně, nejsou schopny reagovat různým způsobem podle typu úlohy, nejsou flexibilní. Často se jeví jako líné, ale je to spíše reakce na pro ně příliš náročnou činnost, která je zatěžuje natolik, že se jí raději vyhnou. Stresují je úkoly, kterým nerozumějí a v případě nouze pro řešení volí strategii pokusu-omylu. (srov. Vágnerová, 2004, s. 19, Vágnerová, 2005, s. 45)

Nižší inteligence má vliv i na rozvoj řeči. Řeč je obsahově chudá, se stereotypním vyjadřováním, opakováním určitých slov a špatným pochopením abstraktních pojmů. Charakteristické pro tyto děti je infantilismus, hravost, větší závislost na dospělých a méně regulovaná emocionalita. Sociální chování je na úrovni nižšího věku. Ve starším školním věku často zaujímají ke škole odmítavý postoj z toho důvodu, že ačkoliv se snaží, nejsou schopné dosáhnout dobrých známek. (srov. Vágnerová, 1996, s. 7, Vágnerová, 2005, s. 46)

Jejich postavení ve třídě bývá různé a závisí na jejich chování a dalších vlastnostech, jako je fyzická síla. Tyto děti bývají častěji odmítány, protože pro ostatní děti ve třídě nejsou dostatečně atraktivní. Učitelé by měli být pozorní k chování ostatních dětí k těmto jedincům, protože je u nich zvýšené riziko, že se stanou terčem posměchu, nebo šikany. V opačném případě se mohou stát i agresory, kteří si svojí agresivitou kompenzují svou neúspěšnost. (Vágnerová, 2005, s. 46)

Je důležité mít na paměti, že vzdělávání těchto dětí musí být v souladu s jejich věkem a individuálními schopnostmi. Pro práci s těmito dětmi bychom měli využívat kladné motivace, protože každé dítě potřebuje zažívat pocit uspokojení ze své práce, a tyto děti obzvlášť, z toho důvodu, že v kolektivu svých vrstevníků často zažívají neúspěch. Pedagogové by proto měli u těchto dětí chválit i sebemenší úsilí a pokrok. (Vágnerová, 1996, s. 8)

1.1.1 Žák s mentálním postižením

1.1.1.1 Terminologické vymezení mentálního postižení

Hlavní speciálně pedagogickou disciplínou, která se zabývá výchovou a vzděláváním osob s mentálním postižením a osob s jiným duševním postižením, je **psychopedie**. Předmětem psychopedie je nejen zkoumání mentální retardace či jiného duševního postižení jako takového, ale „*především mentálně retardovaný či jinak duševně postižený klient (i žák s takovými rozumovými nedostatky, s nimiž se nemůže vzdělávat na základní škole) a jeho enkulturace*⁵.“ (Valenta, Müller, 2003, s. 4-5). Cílem psychopedie je snaha o dosažení co nejvyššího stupně rozvoje osobnosti jedinců s mentálním postižením při současném respektování individuálních zvláštností jedinců, jejich jedinečnosti, charakteru postižení a „*snaha o jejich integraci do majoritní společnosti*.“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007) Pojmy „mentální retardace“ a „mentální postižení“ jsou používány převážně jako synonyma ve většině odborných publikací. (Švarcová, 2000, s. 25)

V letech 1952 až 1989 existovala celá řada pojmenování pro osoby s mentálním postižením, jako jsou například „*duševně postižení, duševně úchylní, duševně abnormální, duševně opoždění, duševně defektní, rozumově postižení, děti se sníženou rozumovou schopností, rozumově zaostali, intelektově úchylní, intelektově abnormální, slabomyslní, oligofrenní, mentálně defektní, mentálně abnormální, mentálně opoždění*.“ (Pipeková, In Vítková, 2004, s. 292, Pipeková, 2006, s. 55) Vzhledem k velké rozmanitosti pojmenování pro mentální postižení, bylo nutné zavést jednotný název, který by zastřešoval problematiku týkající se mentálního postižení. Stalo se tak v roce 1959 v Miláně na konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO), kde zástupci různých vědních oborů zkoumající jedince s poruchami intelektu vymezili jednotný termín pro tuto problematiku – mentální retardace. (Pipeková, In Vítková, 2004, s. 293)

Termín **mentální retardace** lze vymezit jako opožděnost rozumového vývoje. Vychází z latinských slov „mentis“ neboli mysl, rozum a „retardatio“, což v překladu znamená zdržet, zaostávat nebo opožd'ovat. (Pipeková, 2006, s. 55) Můžeme najít mnoho definic mentální retardace, protože existuje více náhledů na tuto problematiku. Valenta a Müller (2003, s. 14) definují mentální retardaci jako „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních,*

⁵ Enkulturace je proces osvojování kulturních tradic, jazyka a dovedností od narození jedince, který se tak stává příslušníkem dané kultury. Je považována za součást socializace. (Jandourek, 2001, s. 73)

*řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.*⁶“ Podle Vágnerové (1999, s. 146) je mentální retardace „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišnostmi ve struktuře osobnosti.*“ U mentálně retardovaného dochází tedy nejen k zaostávání v rozumovém vývoji, ale také k odlišnému vývoji psychických vlastností osobnosti a k poruchám v adaptačním chování. (Švarcová, 2000, s. 24)

Hlavní znaky mentální retardace.

- Nízká úroveň rozumových schopností, která se vyznačuje nedostatečným rozvojem myšlení, s čímž souvisí omezená schopnost učení a ve výsledku dochází k obtížnější adaptaci na životní podmínky.
- Postižení je vrozené.
- Postižení je trvalé, přestože je možné určité zlepšení v závislosti na závažnosti a příčině defektu a na specifické přijatelnosti působení prostředí každým jedincem. (Vágnerová, 1999, s. 146)

Dnes se průměrně udávají 3 – 4 % mentálně postižených osob v populaci. Ve srovnání s minulostí je zaznamenán nárůst této poruchy, přičemž příčiny této tendence nejsou jednoznačné. Možné vysvětlení můžeme spatřovat v lepší lékařské péči, kdy díky lékařské technice přežívají i takoví novorozenci, kteří by v minulosti zemřeli brzy po porodu. Další variantou může být lepší diagnostika mentální retardace oproti minulosti nebo narůstající dynamika vývoje naší civilizace, kde jsou kladeny stále vyšší požadavky na člověka, který v dnešní době spadá pod hranici normy, ačkoliv před několika desítkami let by do normy patřil. (Valenta, Müller, 2003, s. 38) Mezi mentálně postiženými osobami v populaci jde nejčastěji „*o lehký stupeň mentální retardace, kterou trpí 80 % všech takto postižených lidí.*“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 92)

1.1.1.2 Etiologie mentální retardace

Příčiny vzniku, jinými slovy etiologie, mentální retardace jsou kategorizovány podle různých klíčů. Možná rozdělení jsou na příčiny endogenní a exogenní, další rozdělení mentální retardace je na vrozenou, získanou nebo sociálně podmíněnou, nebo jde o vlivy prenatální, perinatální a postnatální. (Valenta, Müller, 2003, s. 51)

⁶ Etiologie je nauka o příčinách jevů nebo událostí, zejména chorob či poruch. (Jandourek, 2001, s. 75)

1. **Vrozená mentální retardace** „je spojena s určitým poškozením, odchylnou strukturou či odchýlným vývojem centrálního nervového systému (CNS) v období prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním, nejdéle do dvou let života dítěte.“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 14)

2. **Získaná mentální retardace, demence** je proces zastavení a rozpadu mentálního vývoje dítěte až po druhém roce života. Příčinou je vývojová porucha CNS, nemoc či úrazy mozku. Získaná mentální retardace způsobuje nerovnoměrný úbytek kognitivních a intelektových schopností. Hlavními znaky demence je zvýšená dráždivost, únava, emocionální labilita, výkyvy pozornosti, poruchy paměti, učení a celková degradace osobnosti. Demence může vzniknout v dětství, dospělosti i stáří. (tamtéž, s. 14) Někteří autoři upřednostňují pro demenci dětského věku termín deteriorace inteligence neboli zhoršení nebo úbytek schopností. (Valenta, Müller, 2003, s. 16)

3. **Sociálně podmíněná mentální retardace, zdánlivá mentální retardace**, neboli **pseudooligofrenie**, je způsobena výchovným a sociálním zanedbáváním. Příčinou tedy není poškození CNS, ale nedostatečná stimulace dítěte. Hlavní projevem je opožděný vývoj řeči, myšlení a sociální adaptace. Vlivem vhodného výchovného působení lze částečně deficit napravit, ale závisí to na věku dítěte, vrozených a dědičných dispozicích, jeho zdravotním stavu a možnostech ovlivnit působení negativních sociálních faktorů na dítě. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 14) Tuto “nepravou“ retardaci někdy odborníci označují jako pseudoretardaci.

Mentální retardace může být způsobena endogenními a exogenními příčinami.

1) **Příčiny endogenní** (vnitřní) – jsou zakódovány již v pohlavních buňkách, po jejichž spojení vzniká nový jedinec. Jde o příčiny genetické.

2) **Příčiny exogenní** (vnější) – tyto činitele působí od početí až do raného dětství. Nemusí být jen bezprostřední příčinou poškození CNS, ale mohou být činitelem spouštějícím projevy zakódované patologie dědičnosti nebo pozměňují její průběh. Exogenní faktory můžeme dále rozdělit podle období působení na prenatální, perinatální a postnatální. (Švarcová, 2000, s. 51-52)

Příčiny způsobující mentální retardaci v období:

1) **Prenatálním** (faktory působící od početí do narození dítěte)

V tomto období působí spousta vlivů, jako jsou vlivy *hereditární*, kdy dítě dědí nemoc či nedostatek vloh. Dále vlivy *genetické*, kdy vlivem mutagenních faktorů jako

je záření, dlouhodobé hladovění či chemické vlivy dochází k mutaci, či změně struktury a počtu genů, chromozomů. Spadá sem dědičná metabolická onemocnění, jako jsou například fenylketonurie, ale také syndromy způsobené změnou počtu chromozomů. Také sem spadají faktory *environmentální*, kam můžeme zahrnout intoxikaci embrya či plodu, ozáření dělohy, alkoholismus matky (fetální alkoholový syndrom), onemocnění matky zarděnkami, toxoplazmózou či nedostatek plodové vody. (Valenta, Müller, 2003, s. 51-52)

2) **Perinatálním** (faktory působící těsně před, během a těsně po porodu)

Zde se jedná o organické poškození mozku neboli perinatální encenfalopatii, která způsobuje v 10 – 20 % případů mentální retardaci. Důvodem mentální retardace v tomto období také může být mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie či asfyxie (nedostatek kyslíku), předčasný porod, nízká porodní váha a těžká novorozenecká žloutenka. (2003, s. 52-53)

3) **Postnatálním** (faktor působící po narození do dvou let věku dítěte)

Na vznik mentální retardace v tomto období má vliv zánět mozku např. klíšťová encefalitida, meningitida, dále mechanické vlivy např. traumata, nádory, krvácení do mozku, či silná senzorická, citová a sociokulturní deprivace. (tamtéž)

1.1.1.3 Klasifikace podle stupně mentální retardace

V dnešní době se používá pro klasifikaci mentální retardace členění podle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí s novým názvem „Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10),“ jejíž přípravu koordinovala Světová zdravotnická organizace (WHO) a která nabyla účinnosti dne 1.1.1993. (URL 8)

Stupně mentální retardace se vymezují inteligenčním kvocientem (IQ), který jako první definoval v roce 1912 W. Stern, kde se mentální retardace označuje jako disproporce chronologického (skutečného) a mentálního věku ($IQ = MV / CHV \cdot 100$). Výsledkem je číselná hodnota, která slouží pro orientaci a přesnější stanovení stupně mentální retardace. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 31) Vágnerová (1999, s. 148) říká, že modální průměrný výkon má hodnotu IQ 100 a hranicí mentálního postižení je IQ 70.

Stupeň mentální retardace se nejčastěji měří standardizovanými inteligenčními testy. Tyto testy mohou být nahrazeny škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí, ale výsledné určení mentální retardace je jen přibližné. Mentální retardace spadá podle MKN do oboru psychiatrie a má označení F. Základní kód

pro mentální retardaci F70 – F79 je celý věnován této problematice. (Pipeková, 2006, s. 63)

Tab. 1: Rozdělení mentální retardace podle mezinárodní klasifikace MKN-10 (Pipeková In Vítková, 2004, s. 297)

F 70 Lehká mentální retardace	IQ 50 – 69 - U dospělého člověka odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let. Lehká mentální retardace vede k obtížím při školní výuce, ale i přesto je mnoho dospělých schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy.
F 71 Středně těžká mentální retardace	IQ 35 – 49 – U dospělého člověka odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let. Středně těžká mentální retardace způsobuje zřetelné vývojové opoždění v dětství, ačkoliv dokáže většina jedinců dosáhnout přiměřené komunikace a školních dovedností, nezávislosti a soběstačnosti. Tito jedinci potřebují různou míru podpory k práci a činnostem.
F 72 Těžká mentální retardace	IQ 20 – 34 – U dospělého člověka odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let. Jedinci s těžkou mentální retardací vyžadují trvalou podporu.
F 73 Hluboká mentální retardace	IQ do 20 – U dospělého člověka odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky. Pro hlubokou mentální retardaci je typická nesamostatnost, potřeba pomoci při pohybu, komunikaci a hygieně.
F 78 Jiná mentální retardace	Mentální retardaci není možné s přesností určit kvůli přidruženým postižením smyslovým, tělesným, poruchám chování a autismu.
F 79 Nespecifikovaná mentální retardace	Jde o mentální postižení, ale jedinec nemůže být přesně zařazen pro nedostatek znaků.

Jak už bylo řečeno výše, za průměrnou inteligenci se považuje IQ 100, přesněji inteligenční pásmo od IQ 90 – 109. V populaci se podle Gaussovy křivky nachází nejvíce jedinců, kteří vykazují toto pásmo inteligence (viz příloha A). Pokud žák dosahuje IQ 80 až 89, spadá do pásma lehkého podprůměru. Tito žáci se většinou dobře uplatní v manuálních činnostech a na základní škole nemají zpravidla výraznější problémy. Následuje pásmo IQ od 70 do 79, které je označováno jako velmi či výrazně podprůměrná inteligence a zároveň jako hraniční pásmo mentální retardace. V tomto pásmu žák s obtížemi zvládá základní školu, ale může být úspěšný na základní škole praktické. Pásmo inteligence IQ 50 - 69 je charakteristické pro žáky na základní škole praktické.

Žáci na hranici IQ 70 jsou posuzováni v PPP, kde je zjišťováno, zda mají či nemají být zařazeni do základních škol praktických. Rozhodování o jejich zařazení je však značně problematické, protože každý jednotlivý případ je typický svými individuálními zvláštnostmi, které se musí posuzovat z mnoha úhlů, aby byly vyhodnoceny správně a žák byl vzděláván tak, aby dosáhl co největšího rozvoje.

Snahou je, aby tito žáci zůstali na základní škole a nemuseli přestupovat na základní školu praktickou. Pokud ale dítě v tomto hraničním pásmu trpí dalšími přidruženými poruchami, je doporučeno k přeřazení na základní školu praktickou. To je doporučováno i v případech, pokud tito žáci nezvládají požadavky základní školy, opakují ročník, nejsou schopni se začlenit mezi své spolužáky a nejsou úspěšní ani ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu.

Poté, co pedagogicko-psychologická poradna pečlivě vyšetří žáka v hraničním pásmu inteligence a tento žák zůstane na základní škole, je nutné, aby byly podniknuty kroky pro vzdělávání takového žáka na základě zprávy z PPP. Tomuto žákovi musí být sestaven individuální vzdělávací plán s ohledem na jeho schopnosti. Dodržování tohoto plánu je závazné nejen pro pedagogy, ale i pro žáka samotného.

Přínosné by pro tyto žáky mohlo být rozšíření výuky v předmětech, ve kterých nestačí, nebo docházení na tyto předměty do jiné třídy, které by vedl speciální pedagog. Takovéto vzdělávání žáků by však muselo být připraveno již od počátku jejich docházky do školy, protože pokud základy učiva nejsou soustavně budovány, nemůžou dále úspěšně navazovat dalšími vědomostmi na dosavadní znalosti. Tito žáci nepochybně vyžadují větší individuální přístup pedagogů, který, podle našeho názoru, není v dnešní době na běžných základních školách snadné zajistit. Některé důvody, které by mohly přispívat ke složitější situaci na běžných základních školách

v souvislosti s individuálním přístupem k dětem, uvádějí výchovní poradci v našem průzkumu v kapitole 4.2.2.

1.1.1.4 Charakteristika stupňů mentální retardace se zaměřením na lehkou mentální retardaci

Podle Vágnerové (2000, s. 33) se mentální retardace klinicky projevuje zvláštnostmi, jako jsou například:

- zpomalená chápavost,
- vyvozování jednoduchých a konkrétních úsudků,
- snížená nebo žádná schopnost komparace a vyvozování logických vztahů,
- snížení mechanické, ale především logické paměti,
- těkavost pozornosti a ulpívání na detailech,
- malá slovní zásoba spojená s neobratností ve vyjadřování,
- porucha vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- impulzivnost, hyperaktivita (živost, neklid) nebo hypoaktivita (pomalost, těžkopádnost),
- citová vzrušivost,
- nepřizpůsobivost nebo sugestibilita chování,
- nedokonalost v identifikaci sama sebe a ve vývoji „já“,
- opožděnost psychosexuálního vývoje,
- nevyrovnanost aspirací a výkonů,
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí,
- porucha interpersonálních vztahů ve skupině a v komunikaci,
- špatná přizpůsobivost k sociálním požadavkům.

Lehká mentální retardace

Většina jedinců s lehkou mentální retardací je schopná sebeobsluhy, vykonávání jednoduchých zaměstnání, komunikace s druhými a zapojení se do sociálně nenáročného prostředí. Výchovné působení má pro tyto jedince velký význam. U osob s lehkou mentální retardací dochází k opožděnému vývoji řeči, nedostatečné zvědavosti a vynalézavosti. Hlavní problémy se objevují s nástupem do školy. (Valenta, Müller, 2003, s. 44-45)

Řeč je ochuzena o abstraktní pojmy. V řeči se objevují časté agramatismy⁷, artikulace je neobratná a děti často trpí dyslálií⁸. (Pipeková In Vítková, 2004, s. 298) Hlavní potíže mají při teoretické práci ve škole. Většina postižených má potíže se čtením a psaním. Ve vzdělávání prospívá dětem s lehkou mentální retardací rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Jedinci na horní hranici lehké mentální retardace lze zaměstnat prací vyžadující především praktické schopnosti před teoretickými. (Vágnerová, 1999, s. 166) Tyto děti se vzdělávají na základní škole praktické. Děti mají možnost integrace do běžné školy. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 272)

Jemná a hrubá motorika ve vývoji lehce zaostává, objevují se problémy s pohybovou koordinací, ale během dospělosti se toto opoždění může dostat do normy. *„Pozornost je povrchnější, krátkodobá, nestálá nebo ulpívavá. Myšlení je velmi jednoduché, konkrétní, stereotypní, rigidní, nesamostatné a nepřesné, s infantilními znaky. Projevuje se neschopnost dosáhnout přiměřené úrovně rozvoje logického myšlení. Paměť je mechanická s individuálně různou kapacitou.“* Děti mají problémy s analýzou a syntézou. (Pipeková In Vítková, 2004, s. 298)

U těchto dětí je patrná citová nezralost, nízká sebekontrola, impulzivnost a zvýšená sugestibilita či úzkostnost. Jejich emocionální chování je závislé na temperamentu. *„Výchovné působení a rodinné prostředí mají velký význam pro socializaci.“* Emoční a sociální zralost významně ovlivňují uplatnění ve společnosti. (tamtéž) Pokud je retardovaný jedinec výrazně emočně a sociálně nezralý, má problémy s vyrovnáním se požadavků na manželství, na výchovu dětí, obtížně se přizpůsobuje kulturním tradicím, normám, nedokáže řešit problémy plynoucí z každodenního života, jako je udržení si zaměstnání, zajištění úrovně bydlení, zdravotní péče. (Vágnerová, 1999, s. 166) Mnoho dospělých jedinců je ale schopno práce a úspěšného udržování sociálních vztahů. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 272) Výskyt duševních poruch je podobný jako u populace s inteligencí v normě. U většiny jedinců nejde o organickou etiologii, velký vliv má dědičnost, sociokulturní deprivace a nedostatek stimulace. (Valenta, Müller, 2003, s. 45) U některých však zůstávají příčiny zatím neodhaleny. Občas se k lehké mentální retardaci přidružují chorobné stavy, jako je autismus, epilepsie, poruchy chování či tělesné postižení. Jedinci s lehkou

⁷ Agramatismus je ztráta schopnosti tvoření a spojování slov. (Geist, 2000, s. 15)

⁸ Dyslalie (neboli patlavost) je porucha artikulace vinou poškození centrálního zásobování nervových vláken, nebo deformací vnějších mluvidel. (Geist, 2000, s. 47)

Dyslalie (patlavost) je nejrozšířenější poruchou řeči, při které je postižena artikulace jedné, více nebo skupiny hlásek. (Klenková In Vítková, 1998, s. 39)

mentální retardací tvoří 80ti procentní skupinu mezi osobami s mentálním postižením. (Vágnerová, 1999, s. 166)

Středně těžká mentální retardace

U jedinců se středně těžkou mentální retardací jsou myšlení, řeč a schopnost sebeobsluhy výrazně omezené. Klienti vyžadují chráněné prostředí v průběhu celého života (především chráněné bydlení a zaměstnání). Edukace těchto jedinců se zaměřuje na čtení, psaní a počítání, řeč je i v dospělosti jednoduchá a obsahově chudá. (Valenta, Müller, 2003, s. 45) Někteří jsou schopni jednoduché konverzace, jiní se stěží domluví o svých základních potřebách a někteří se mluvit nenaučí, komunikují pouze gestikulací a formami nonverbální komunikace. V dospělosti jsou schopni tito jedinci vykonávat jednoduchou manuální práci, která je pečlivě strukturována a která probíhá pod odborným dohledem v chráněných dílnách a pracovištích. Bývají mobilní a fyzicky aktivní. Většina z nich vykazuje schopnost k navazování kontaktu, ke komunikaci s druhými a podílí se na jednoduchých sociálních aktivitách. (Švarcová, 2000, str. 28) Příčina vzniku tohoto stupně mentální retardace je většinou organická. U velké části se vyskytuje dětský autismus a jiné pervazivní vývojové poruchy. Dále je postižení psychického vývoje velmi často kombinované s epilepsií, neurologickými, duševními a tělesnými poruchami. (Valenta, Müller, 2003, s. 45)

Těžká mentální retardace

Tato kategorie mentálně retardovaných je podobná středně těžké mentální retardaci, ale snížená úroveň schopností jedinců v této skupině je podstatně výraznější. (Švarcová, 2000, str. 29) Opoždění psychomotorického vývoje u těchto jedinců je patrné už v předškolním věku. Tito jedinci nejsou schopni sebeobsluhy, potrava pro ně musí být speciálně upravena, vývoj řeči stagnuje na předřečové úrovni (maximálně jednotlivá slova). Jedinci trpí motorickými poruchami a dalšími přidruženými vadami, které jsou výsledkem poškození či vadného vývoje CNS. Trpí poruchami chování v podobě stereotypních pohybů, sebepoškozování, afektů, agrese, hry s fekáliemi. (Valenta, Müller, 2003, s. 44-45) Možnosti vzdělávání jedinců s těžkou mentální retardací jsou značně omezené, ale díky soustavné a systematické odborné péči lze zlepšit jejich motoriku, rozumové schopnosti, komunikační dovednosti, soběstačnost a tím jejich život zkvalitnit. (Vágnerová, 1999, s. 166)

Hluboká mentální retardace

V této kategorii je potřeba jedinci poskytnout trvalou péči v nejzákladnějších životních úkonech. Jedinci jsou často imobilní, trpí senzorickými (poškození zraku a sluchu) i motorickými postiženími a neurologickými poruchami, a mají problém

porozumět a vyhovět požadavkům či instrukcím. Maximálně porozumí jednoduchým požadavkům a jsou schopni nonverbálních odpovědí. Příčiny vzniku hluboké mentální retardace jsou organické a kombinují se nejtěžší formy pervazivních poruch (atypický autismus). (srov. Valenta, Müller, 2003, str. 45, Vágnerová, 1999, s. 166)

1.2 Specifické poruchy učení jako příčina neprospěchu

Intelligence se skládá z řady dílčích funkcí, které se mohou, ale často nemusí, rozvíjet stejně rychle a dobře. To, jak bude dítě prospívat v jednotlivých předmětech, je závislé na vývojové úrovni těchto dílčích složek, jako je přesnost a diferencovanost vnímání, slovní pohotovost, paměť, představivost, prostorová orientace, schopnost chápat logické vztahy atd. (Vágnerová, 1996, s. 9) Jestliže má dítě tyto kompetence nadprůměrně rozvinuté, očekáváme, že bude mít v určitých předmětech mimořádně dobrý prospěch a v ostatních bude průměrný. Pokud je ale rozvoj některé dílčí kompetence opožděn, vzniká riziko, že dítě bude v některé oblasti selhávat. (Vágnerová, 2004, s. 23)

Každý jedinec má jiné složení individuálních schopností a předpokladů pro práci ve škole. Menší nerovnoměrnosti se projevují jen malým rozdílem ve známkách a nejsou příliš důležité. Jestliže jsou ale některé schopnosti výrazně nevyrovnané, dítě má větší obtíže, které se promítají na známkách rozdílem 3 – 4 stupňů v porovnání se známkami z ostatních předmětů. (Vágnerová, 1996, s. 9)

Vzhledem k nerovnoměrnému rozvoji dílčích schopností děti neprospívají jen v určitých předmětech a v jiných nemají problém. Patří sem takové děti, jejichž obecná intelligence je dostačující, ale které nemají rozvinuty některé z dílčích kompetencí. Takové rozložení schopností je typické pro vznik specifických poruch učení. (Vágnerová, 2005, s. 60)

„Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou.“ Slouží k souhrnnému označení výukových problémů, které *„vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností.“* (2005, s. 60) Příčinou specifických poruch učení není postižení zraku, sluchu, motoriky, mentální retardace ani jiná psychická porucha nebo nepříznivé vlivy prostředí, i když projev **navenek může působit podobně**. Podle toho, jakou oblast postihují, se člení, například na poruchy čtení, psaní, počítání apod. (tamtéž, s. 60) Více v kapitole 1.2.1.4.

Ačkoliv příčiny těchto poruch jsou mimointelektové, stávalo se v minulosti, že děti se specifickými poruchami učení byly často přerazovány do základních škol

praktických. Jelikož mají narušen rozvoj kognitivních funkcí, často neobstály při řešení inteligenčních testů, na základě kterých byly přeřazeny na tyto školy. (Pokorná, 1997, s. 57) V současné době se odborníci intenzivně věnují této problematice a žáci s SPU ve většině případů nejsou považováni za pseudoretardované a přeřazováni na základní školy praktické, jako tomu bylo dříve.

1.2.1 Žák se specifickými poruchami učení

1.2.1.1 Terminologické vymezení pojmu specifické poruchy učení

V odborné pedagogické a psychologické literatuře se setkáváme s různými označeními této problematiky. Nejčastěji se narazíme na termíny specifické vývojové poruchy učení a chování (SPUCH), specifické poruchy učení (SPU), vývojové poruchy učení, či poruchy školních dovedností. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům následujícím: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie. Poslední tři termíny jsou českým specifikem a v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme. (Bartoňová In Pipeková, 2006, s. 143)

„Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch projevujících se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání.“ (Bartoňová In Pipeková, 2006, s. 144) Specifické poruchy učení mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy (CNS). Jsou velmi často provázeny dalšími příznaky, například poruchami řeči, problémy se soustředěním, impulzivním jednáním, poruchami percepce a motoriky (syndrom ADD a ADHD). Specifické obtíže se začínají projevovat až v období nástupu do školy. Promítají do edukačního procesu a způsobují selhávání žáka ve školní práci. Zamezují žákovi rozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele a to v žákovi vyvolává pocit úzkosti a strachu. (2006, s. 144)

Specifické poruchy učení a chování postihují 3 – 4 % dětí školního věku. Je prokázáno, že u chlapců je výskyt přibližně třikrát častější než u dívek. SPU se mohou jevit ve srovnání s tělesným, mentálním či smyslovým postižením jako méně závažné, přesto je u těchto poruch kladen důraz především na včasnou diagnostiku, zajištění reedukace⁹ a podpory z důvodu možnosti negativního vlivu na další vzdělávací a profesní dráhu těchto jedinců. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 98-99)

⁹ Reedukace je speciálně pedagogická metoda, kterou se zlepšuje či napravuje narušená funkce. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 186)

1.2.1.2 Etiologie specifických poruch učení

V oblasti etiologie SPU je za velmi významnou považována práce O. Kučery (1963, In Zelinková, 1994, s. 18), která i dnes neztrácí na své platnosti. Kučera za hlavní příčiny považuje:

- Lehké mozkové dysfunkce (encefalopatické příčiny), ve zkratce LMD¹⁰ – postihují 50 % případů, u kterých je diagnostikována SPU.
- Dědičnost (hereditární příčiny) – postihuje 20 % případů.
- Kombinace dědičnosti a LMD (smíšené neboli hereditárně encefalopatické příčiny) – u 15 % případů.
- Neurotické či neurčené etiologie – v 15 % případů.

Ve výzkumech se v dnešní době za příčiny SPU pokládají dispoziční (konstituční) příčiny. Existují dva konstituční faktory podmiňující vznik specifických poruch učení. Prvním je dědičný sklon přinášející vyšší riziko rozvoje SPU s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Druhým faktorem jsou lehká mozková postižení s odlišnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí mozkových hemisfér. (Pokorná, 1997, s. 75)

Problematika žáků s LMD (ADHD) tvoří dvě fáze: fázi *diagnostickou* a *nápravně-terapeutickou*. Pro správnou reedukační péči je nutná pečlivá diagnostika příznaků a poskytnutí podpory dítěti ze strany rodiny, poradenských institucí, školy a ostatních odborníků (neurologů, pediatrů, psychiatrů), kteří musí vzájemně spolupracovat. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 116-117)

Učitel by měl dítěti poskytnout možnosti vyjádřit své myšlenky a plně ho uvést do oblasti sociálních a emočních zkušeností. K tomu, aby toho mohlo být dosaženo, musí učitel rozumět základním faktům:

1. LMD (ADHD) je taková porucha mozku, která se může projevit v chování ve třídě a narušovat učení impulzivitou, slabou „pracovní“ pamětí, dysorganizací, hyperaktivitou, nepozorností či problémy ve zpracování verbálních informací.
2. Děti s LMD (ADHD) jsou nejúspěšnější v krátkodobých aktivitách, pokud jim poskytujeme pestré úkoly a pokud mají jednotlivé aktivity jasnou organizaci a provádíme je často (rutina).

¹⁰ Pro lehkou mozkovou dysfunkci (dále jen LMD) se používají zahraniční pojmy ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) a ADD (Attention Deficit Disorder). Tyto dva pojmy značí syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity. (srov. Pokorná, 1997, s. 77, Bartoňová, Vítková, 2007, s. 115)

3. Děti s LMD (ADHD) mají problémy v komunikaci, ve čtení a psaní pravděpodobně kvůli dysfunkci čelního laloku, který kontroluje pozornost a impulzivitu. Dále je i u nich často postižena koordinace artikulačních pohybů, dochází k asimilaci souhlásek a je narušen jazykový cit.
4. LMD (ADHD) se pojí s poruchami chování, které mohou být u osob se specifickými poruchami způsobeny buď primárně jako součást LMD (poruchy pozornosti, infantilní chování, zvýšená vzrušivost), nebo sekundárně jako důsledek prožívání neúspěchu. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 117-120)

Více o specifických poruchách učení (Pokorná, 1997, Zelinková, 1994).

1.2.1.3 Klasifikace specifických poruch učení

Podle klasifikačního systému MKN-10 (1992) a DSM-IV-TR (2000) se člení specifické vývojové poruchy školních dovedností do kategorií:

- Specifická porucha čtení.
- Specifická porucha psaní a vyjadřování psaním.
- Specifická porucha počítání. (Vágnerová, 2005, s. 60)

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností řazeny do skupiny poruch psychického vývoje. Jednotlivé specifické vývojové poruchy nalezneme v kategoriích *F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje*. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 100)

1.2.1.4 Charakteristika jednotlivých diagnóz specifických poruch učení

Poruchy učení se člení podle druhů činností, které jsou spojeny se školními výkony, ve kterých se u žáka objevují níže popsané problémy. Je nutné si uvědomit, že každý jedinec trpící specifickou poruchou učení je jedinečný. Symptomy jednotlivých druhů specifických poruch učení jsou sice podobné u jednotlivých žáků, ale projevy každého z nich jsou neopakovatelné z pohledu intenzity, množství, druhů písmen, operací, úkonů, záměn a apod. Vzhledem k této skutečnosti je nutný individuální přístup a individuální vzdělávací plán. Dále je nutné připomenout, že SPU primárně nesouvisí s úrovní rozumových schopností, ale jedná se o potíže sensoricko-motorické. Signálem toho, že dítě trpí SPU, by tedy pro učitele měla být nevyváženost v jednotlivých výkonech žáka, například rozdíly mezi matematikou a českým jazykem. (Fischer, Škoda, 2008, s. 112)

DYSLEXIE

Jde o nejčastější poruchu, kterou trpí 95 % jedinců s SPU. Ve většině případů je dyslexie kombinována s dysgrafií a dysortografií. Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst obvyklými výukovými metodami, je narušeno vnímání písmen a prostoru. Žák trpí poruchou ve vyjadřování řeči psanou a ve zpracování psané řeči. Z toho důvodu si dítě není schopné zapamatovat a rozpoznat různé druhy písmen, například písmena zrcadlově podobná (b-d, p-b, p-d, n-u), tvarově podobná (m-n, k-h), či zvukově podobná (v-f, s-z, t-d, h-ch). Pro dítě je velmi namáhavé spojovat hlásky do slabik, souvisle číst jednotlivá slova a celý text, protože trpí oslabením očních pohybů a spolupráce mozkových hemisfér. Porucha postihuje rychlost a správnost čtení a porozumění čtenému textu. (srov. Fischer, Škoda 2008, s. 112, Vítková, Bartoňová, 2007, s. 108)

DYSGRAFIE

Jde o specifickou poruchu grafického projevu a postihuje především úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen a jejich správné řazení. Hlavní projevy dysgrafie se shodují s dyslexií. Dítě při psaní zaměňuje tvarově podobná písmena a jeho písmo je neuspořádané, neobratné a těžkopádné. Děti často mísí tiskací a psací písmo. Žáci se nejsou schopni naučit dlouhou dobu udržet výšku písma, píší pomalu, namáhavě a psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, při kterém se není schopen soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Často žáci drží nesprávně psací potřeby. Pokud žák selhává po delší dobu, učitel má možnost žákovi poskytnout práci na počítači nebo na psacím stroji. (srov. Fischer, Škoda 2008, s. 112, Vítková, Bartoňová, 2007, s. 108)

DYSORTOGRAFIE

Je specifická porucha pravopisu, která se velice často vyskytuje v kombinaci s dyslexií. Nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se pouze specifických dysortografických jevů, jako jsou rozlišování slabiky (dy-di, ty-ti, ny-ni), rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž) či přidávání a vynechávání písmen, slabik, spojování slov v jeden větný celek, záměna tvarově podobných písmen, inverze, zkomoleniny či nesprávně umístěné, vynechané vyznačení diakritických znamének. Dysortografie také negativně působí na proces aplikace gramatického učiva. Při reedukační péči dělá dítě méně chyb, ale potřebuje na správné napsání více času. V časové tísní (diktáty, prověrky) se tyto chyby mohou znovu objevovat i v jevech, které má dítě již osvojené a umí je ústně bez obtíží zdůvodnit. (srov. Zelinková, 1994, s. 80, Vítková, Bartoňová, 2007, s. 109)

DYSKALKULIE

Jedná se o specifickou poruchu matematických schopností, která se týká zvládnání základních početních úkonů, sčítání, odčítání, násobení a dělení. (Vítková, Bartoňová, 2007, s. 109-110) Vývojová dyskalkulie nesouvisí s poruchami mentálních schopností, ale s genovým nebo perinatálním narušením těch partií mozku, které mají na starost vyprávění matematických funkcí. (Zelinková, 1994, s. 98-101)

Následující druhy specifických poruch se objevují jen v české literatuře.

DYSPINXIE

Je specifická porucha kreslení. Kresba je na nízké úrovni. Hlavní problémy se vyskytují v oblasti motoriky, dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě a nedokáže svoji představu z trojrozměrného prostoru převést na dvourozměrný papír v důsledku problémů s pochopením perspektivy. (Fischer, Škoda 2008, s. 114)

DYSMUZIE

Tato specifická porucha hudebních schopností se projevuje obtížemi ve vnímání a reprodukci hudby a rytmu. Dítě si nepamatuje melodii, nerozliší tóny, neumí zopakovat rytmus. Můžeme rozlišovat formu *expresivní*, při které není dítě schopné reprodukovat ani velice známou hudební ukázkou, a *totální*, při které jedinec hudbu vůbec nechápe, nepamatuje si ji a neidentifikuje ji. Tato porucha nemá tak závažný dopad na výuku. (srov. Fischer, Škoda 2008, s. 114, Vítková, Bartoňová, 2007, s. 111)

DYSPRAXIE

Jde o specifickou poruchu obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Projevuje se při běžných denních činnostech i při vyučování. Podle MKN-10 ji najdeme pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce. Děti s touto poruchou jsou pomalé, nešikovné, neupravené, a jejich produkty práce bývají často nevzhledné, což snižuje jejich motivaci a vytváří nechuť k motorickým činnostem. (Vítková, Bartoňová, 2007, s. 111)

1.3 Poruchy jiných schopností než rozumových jako

příčiny neprospěchu

Adaptaci dětí na školu nepříznivě ovlivňují různá znevýhodnění. Nejde vždy o souvislost s postižením a školním neprospěchem, ale také o zátěž nepřímou, která dítě stigmatizuje a omezuje především v *sociální* oblasti. Tyto děti nedokážou plně využívat prospěchu ze vzdělávací a socializační nabídky školské instituce. Zkušenost dítěte může

být natolik negativní, že zdeformuje jeho postoj ke škole a možnost jeho dalšího uplatnění. (Vágnerová, 2005, s. 253) Přesto, že dítě má dostatečnou inteligenci, není schopné z různých příčin svoje dispozice ve škole využívat. (Vágnerová, 1996, s. 14) Podle charakteru znevýhodnění lze využívat pedagogické prostředky k jeho zmírnění. Ne vždy je možné omezení dítěte zcela odstranit, ale vždy je možné pomoci dítěti alespoň s překonáním některých překážek. (Vágnerová, 2005, s. 253)

Znevýhodněním pro žáka může být i odlišnost zevnějšku (rasová, somatická), která není spojena s nedostatečností, ale vyvolává v lidech nejistotu a s tím spojené nepříjemné pocity. Nevíme, jak bychom se k takovým dětem měli chovat a volba odmítání je naším obranným mechanismem. Hranice mezi odlišností a handicapem (znevýhodněním), je dána sociokulturně a vyplývá z požadavků společnosti a jejích institucí (např. školy). (tamtéž)

Podle Vágnerové (2005, s. 254, 258) je znevýhodnění důsledkem několika příčin.

1. Psychosociální handicap (znevýhodnění)

Jde o soubor znevýhodnění, která ovlivňují rozvoj dětské osobnosti nejčastěji z důvodu nějaké dysfunkce v rodině. Tyto dysfunkce souvisí s problémy vyplývajících z narušeného vztahu rodičů, z domácího násilí, z narušeného chování rodičů k dítěti, z citové deprivace a subdeprivace, ze sociální a kognitivní deprivace, z tělesného a psychického týrání a ze sexuálního zneužívání. Z toho důvodu, že je rodina pro dítě primárním socializačním prostředím, její nefunkčnost může zásadně ovlivnit rozvoj dětské psychiky. Pokud je rodina nefunkční již od raného věku dítěte, bude jeho osobnostní vývoj závažněji narušen. Rodiče zatěžují dítě buď přímo, tedy narušením jistoty rodinného prostředí, či nepřímo, pokud se k dítěti chovají nepřiměřeným způsobem, dítě týrají či zanedbávají.

Tuto zátěž je možné zmírnit vhodným výchovným přístupem nebo psychoterapeutickým vedením. Důsledky však přetrvávají velmi dlouhou dobu. Dítě je znevýhodněno ve všech oblastech života, například v přístupu ke školní práci, ve vztahu k učitelům a spolužákům, v socializaci a v budoucím uplatnění. (tamtéž, s. 254)

Psychosociální znevýhodnění souvisí i se změnou hodnotového systému, s kolísáním sebevědomí a hledáním vlastní identity. Žáci jsou ovlivňováni hodnotami rodiny, a pokud rodina neuznává vzdělávání či neprojevuje o vzdělávání dětí zájem, ztrácejí motivaci ke školní práci. Když děti přicházejí do období puberty, vyznávají hodnotový systém skupiny vrstevníků a to také velmi ovlivňuje jejich jednání. (Vágnerová, 1996, s. 17)

Po předchozím stručném náhledu do problematiky psychosociálního znevýhodnění lze shrnout, že toto znevýhodnění se odvíjí především od vlivu společnosti, rodinného prostředí, skupiny vrstevníků a postojů školy.

2. Zdravotní handicap (znevýhodnění)

Je spojen s omezením v oblasti dispozic, které mohou být nedostatečné nebo zcela odlišné od požadavků. Zdravotně postižené děti mají snížené předpoklady ke zvládnutí běžných školních nároků. Chronické onemocnění nebo tělesné postižení nepříznivě ovlivňují výkonnost dítěte. Dítě je více unavitelné, pomalé, pohybově omezené a může mít problémy v oblasti smyslové percepce¹¹. Z toho vyplývá, že příjem informací je redukován a dítě dokonce nemusí být schopné vnímat mluvenou řeč nebo se ji vzhledem ke svému handicapu ani nemůže naučit. Tyto děti mohou mít dále sníženou inteligenci, což způsobuje problémy se socializací, především do vrstevnické skupiny, a chápáním učiva. (Vágnerová, 2005, s. 254)

Do běžné školy bývají nejčastěji integrovány děti s pohybovým postižením v porovnání se žáky s mentálním postižením a se smyslovými vadami. Zařazení zdravotně handicapovaného žáka do běžné školy i přesto může přinášet problémy v různých oblastech. Při *školním vzdělávání* je zvýšené riziko, že se nemocné nebo postižené dítě nebude schopno naučit vše, co zvládnou zdraví žáci a příčinou nemusejí být jen omezené schopnosti, ale i nepřiměřené nároky a nevhodný způsob výuky. Během *školní socializace* (dnes jde často o integraci do běžné školy) se má zdravotně postižený žák přizpůsobit zdravým žákům, ale tento proces může být někdy náročný a závisí na chování ostatních účastníků vzdělávacího procesu (učitelů, spolužáků i rodičů), což může být příčinou komplikací v oblasti socializace. Také v průběhu *konfrontace rodičů a učitelů* nastává problém, protože rodiče zdravotně znevýhodněných dětí mohou mít neodpovídající požadavky a očekávání. A naopak je někdy pro učitele emočně nezvládnutelné učit handicapovaného žáka. (tamtéž, s. 329)

Somatická onemocnění jsou nejen příčinou tělesných potíží, ale ovlivňují i psychické funkce. To znamená, že mění prožívání, uvažování a chování jedince. Psychosomatické potíže¹² jsou specifickou variantou potíží, které vznikají na základě subjektivně nezvládnutelných psychických zátěží. (2005, s. 358)

3. Sociokulturní handicap (znevýhodnění). O tomto znevýhodnění se podrobněji zmíníme v následující kapitole.

¹¹ Percepce (neboli vnímání) je pojem označující proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí z okolního a z vnitřního světa daného člověka. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 254)

¹² Mezi psychosomatické potíže nejčastěji patří migrény, bronchiální astma, poruchy spánku, anorexie, nespavost, poruchy krevního oběhu, koronární onemocnění aj. (Geist, 2000, s. 240)

1.3.1 Žák ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

„Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, s níž souvisí získání zkušeností jiného druhu, než mají příslušníci většinové společnosti.“ (Vágnerová, 2005, s. 287) Sociálně znevýhodněny bývají především děti z minoritních etnik, cizinci, děti sociálně zanedbané nebo z nízké společenské vrstvy. Jejich předpoklady ke zvládání nároků školy nebývají snížené, ale chybí jim potřebné znalosti a dovednosti. Děti jsou vystaveny velké zátěži zařazením do běžné školy, protože jsou na ně kladeny nároky, kterým většinou nejsou schopny vyhovět. Musí rychle získat mnoho znalostí, dovedností a přijmout hodnoty a normy, které jsou odlišné od těch v jejich rodině. Jejich znevýhodnění může být posíleno rasovou odlišností především v tom případě, pokud má pro určitou majoritní společnost záporný význam. (tamtéž, s. 254) V České republice zaujímá majoritní společnost negativní postoj především k příslušníkům romského etnika.

Lidé z minoritní společnosti se musí alespoň částečně přizpůsobit majoritní společnosti, aby v ní mohli bez větších problémů existovat. Prostřednictvím školy majoritní společnost vytváří na příslušníky minority tlak, který směřuje k jejich integraci a odstranění odlišností. Úspěšná integrace je dlouhodobým procesem, se kterým je spojena řada problémů a který zahrnuje sociální, kognitivní¹³ a emotivní učení. Pro děti z minoritní společnosti je začleňování do majoritní společnosti náročnou situací, musí být dostatečně motivovány a musí je podporovat také rodina, jinak dávají přednost pasivnímu odporu. Aby byla jejich integrace úspěšná, musí lidé z majoritní společnosti tyto děti akceptovat a podporovat je v jejich úsilí naučit se všemu potřebnému. (Vágnerová, 2005, s. 288)

Integrace neznamená přijetí a přizpůsobení se všemu, co tato instituce vyžaduje. I nadále dítě žije ve své rodině, jejíž prostředí se liší od majoritní společnosti, a to je pro děti velice náročné, protože musí zvládnout požadavky obou. Musí se naučit rozlišovat, co je ve kterém prostředí žádoucí a naopak. *„Z toho důvodu si dost často vytvoří dvojí identitu, cítí se být příslušníky obou společenství.“* (tamtéž, s. 288) Přesto je důležité v rámci rodiny si uchovat svou jinakost a nesnažit se ji zcela odmítnout pod tlakem majority, aby lidé neztratili svou identitu. Často se takto chovají uprchlíci, aby co nejrychleji splynuli s hostitelskou zemí. Tento jev se nazývá tzv. hyperintegrace emigrantů, kteří se stydí za svůj původ. (Vágnerová, 1999, s. 358) Často poté nevědí, kým vlastně jsou, protože upouštějí od svých tradic a způsobů chování a jednání. Často

¹³ Kognitivní neboli poznávací.

nastává problém u druhé generace žijící v emigraci, protože se cítí vykořenění ze své kultury, a proto se navracejí k původním tradicím.

1.3.1.1 Problémy plynoucí ze sociokulturní odlišnosti

Když člověk od svého dětství žije v určité společnosti, získává určité sociální zkušenosti. Tyto zkušenosti mu poskytují pocit jistoty a bezpečí a pomáhají mu orientovat se v prostředí. Dokáže porozumět sdělením, projevům a tomu, jak se má za určitých okolností chovat, co se od něho očekává a co on může očekávat od druhých. Zná jazyk, prostřednictvím kterého v rámci své společnosti umí komunikovat. Přijal hodnoty a normy, styl života a zvládl role. Naučil se řešit problémy s pomocí určitých způsobů a vzorců řešení a navíc se naučil rozlišovat, co je za problém považováno. I rozvoj iniciativy, nezávislosti, konformity a postoje ke vzdělávání je ovlivněn tím, v jaké společnosti člověk vyrůstá. Náležitost k určité společnosti se stává součástí identity jedince. Emigrací však člověk své sociokulturní zázemí ztrácí, protože mu mnohé z jeho zkušeností k ničemu neslouží, nelze se podle nich orientovat a často mu jsou na obtíž. (Vágnerová, 1999)

Jedním z největších integračních problémů jsou *komunikační problémy*. Jsou hlavní příčinou potíží dětí-cizinců ve škole. Dítě, které nemá potřebné jazykové vybavení, se v sociální situaci hůře orientuje, nerozumí, co mu ostatní sdělují, a následkem toho není schopno přiměřeně reagovat a stává se sociálním outsiderem. Důsledkem toho se ve škole hůře cítí, má strach, je nejistý a sociálně stigmatizovaný. Z důvodu, že se školák nedomluví, je hůře hodnocen, považován za méně inteligentního a třídním kolektivem je negativně přijímán. Protože je komunikace značně náročná pro obě strany a nikdy si nejsou spolužáci ani učitel zcela jisti, zda se s žákem pochopili správně, raději se jí vyhnou a důsledkem toho vzniká sociální izolace. (srov. Vágnerová, 1999, s. 358-361, 2005, s. 288-290)

Součástí komunikačních obtíží je neznalost standardních komunikačních vzorců, neporozumění kontextu, jazyková necitlivost k jemným výrazovým diferencím, odlišnost neverbální komunikace ale i to, jak se člověk obléká. Jeho zevnějšek může vypovídat o jeho sociokulturní a náboženské příslušnosti, což významně ovlivňuje postoje majority (např. zahalování muslimek). (Vágnerová, 2005)

Hodnoty a normy chování jsou také sociokulturně podmíněné, a proto jsou dalším integračním problémem. Dítě z minoritní společnosti přichází do české školy a chová se tak, jak se naučilo v zemi svého původu. Často ho ani nenapadne, že by se mělo začít

chovat jinak a že normy a hodnoty, které byly uznávány v jeho společnosti, v nové neuspějí či jsou dokonce nežádoucí. (tamtéž)

Česká společnost je zaměřena individualisticky spolu s ostatními zeměmi západní a střední Evropy. Taková společnost chápe vzdělání jako přípravu na prosazení se ve skupině, vychovává k samostatnosti a nezávislosti a s tím klesá autorita rodičů a učitelů. Naproti tomu v kolektivistické kultuře je kladen důraz na to, aby se jedinec stal vhodným členem skupiny a byl akceptován. Cílem výchovy je přizpůsobení se tradičně chápaným sociálním rolím, autoritě rodičů i učitelů. Autorita a schopnost se prosadit je v individualistické společnosti oproti kolektivistické ceněna. (Vágnerová, 2005, s. 291)

Přizpůsobení se hodnotám a normám majoritní společnosti má dva aspekty:

- Je třeba přijmout normy většinové společnosti, jinak dítě i dospělý cizinec nebude společností přijat. Především pokud nezná jazyk, nemůže si osvojit pravidla chování, protože nerozumí či nechápe, co se po něm požaduje.
- Často mezi novými a původními hodnotami vzniká rozpor, se kterým se dítě musí vyrovnat. Tento rozdíl vyvolává napětí a nejistotu a může vyvolat i pocit ohrožení vlastní identity. Odpovědí na tuto situaci je potřeba uchovat si staré normy a hodnoty alespoň v soukromí, v rámci rodiny či skupiny stejného původu. Tato vzniklá „podvojnost“ (včetně dvojí identity) je psychicky náročná a přispívá k obtížím adaptace na novou společnost. (Vágnerová, 1999, s. 360)

Rodiny cizinců jsou obecně více nábožensky orientované a rozdílnost s normami majority je zdrojem vnitřního konfliktu. Proto by učitel měl brát ohledy na potřeby svých žáků a respektovat je. Také rozdíly v chápání mužské a ženské role se můžou projevit tím, že děti-cizinci mají větší respekt k muži-učiteli. Učitel by měl vědět, jak je v dané kultuře vymezeno postavení otce a matky a další obecné zvyklosti, což by mohlo usnadnit komunikaci s nimi a zamezilo by zhoršování komunikace mezi rodinou školou. (Vágnerová, 2005, s. 292-293)

1.3.1.2 Problémy plynoucí z odlišností romského etnika

Mentalita středoevropských států je velice podobná navzdory různosti jazyků, protože v historii středoevropský prostor mnohokrát promíchaly války, hranice států a říší se několikrát změnila a lidé se na těchto místech stali jedním národem. Jen málokdo z nás může říci, že v sobě nemám ani kapku jiné krve. Jinak je to ale s Romy, kteří mají jiný jazyk, kulturu, hodnoty, vzhled, soustavu pojmů, historii i jiné

rodinné vztahy a způsob života. Tyto odlišnosti vyplývají z jejich, v minulosti těžkého života plného pronásledování, ponižování, vyvražďování, segregace a diskriminace. (Šišková, 1998, s. 69)

Dějiny Romů jsou především rekonstrukcí, protože svou historii nezapisovali a hmotných památek se zachovalo minimum. O Romech se často mluví v souvislosti s nařízeními, edikty, v zákonech evropských národů a to, co v nich čteme, je spíše ostudné. Historie Romů nám však může pomoci pochopit jejich jinakost a lépe si s nimi porozumět. (1998)

Romové pocházejí z Indie, odkud před více než tisíci lety putovali přes Persii a Turecko na Balkánský poloostrov a dále do střední Evropy. Další vlna postupovala přes Gibraltar do Španělska a do střední Evropy. Než odešli z Indie, jejich jazyk, kultura a tradice se rozvíjely na tomto území. To co nám není na Romech jasné, bychom pochopili, kdybychom strávili několik dní v zemi jejich původu, kde byl v té době dostatek potravin po celý rok, teplé podnebí, velká vlhkost, při které oblečení ani domy nevydržely dlouhou dobu a obměňovaly se každý rok. Navíc velká část Romů kočovala kvůli svému řemeslu, protože v jednom místě je jejich povolání neuživilo. Nebylo možné ho změnit vzhledem ke kastovnímu systému, a proto se předávalo z otce na syna po generace. (tamtéž) Více o romské kultuře pojednává T. Šišková (2001, 2008).

Je odhadováno, že na území ČR se nachází kolem 3 % Romů. Toto procento však může být i vyšší, protože ne všichni příslušníci této etnické skupiny se k ní oficiálně hlásí. Velká část Romů se cítí být stigmatizována svou příslušností k romskému etniku. Romská populace je velice nejednotná a tvoří ji několik různorodých podskupin s jinými zvyklostmi a jiným životním stylem. V současné době mnohé rodiny mají stejnou úroveň jako průměr většinové společnosti a existuje i romská intelektuální elita. Na druhé straně ale existuje i vrstva nepřizpůsobivých Romů, kteří žijí na nízké úrovni a v rozporu s našimi společenskými normami. Právě tato skupina je nápadná a ovlivňuje představy majoritní společnosti o celém etniku a vyvolává nepříznivé názorové stereotypy. (Vágnerová, 2005, s. 311)

Romové jsou často diskriminováni kvůli svému odlišnému vzhledu, ale také z důvodu ranějšího dospívání a s tím souvisejícím dřívějším vznikem partnerských vztahů a sexuálního života. Dalším důvodem jejich utlačování ve společnosti jsou i jejich etnické znaky jako je jazyk, hodnoty, normy a jejich způsob života. (tamtéž)

Jako jeden z hlavních problémů neúspěšnosti romských dětí ve škole je špatná znalost mateřského jazyka, tedy romského, ale i jazyka majoritní společnosti. Romské děti neumí ani jeden jazyk na úrovni rozvinutého jazykového kódu, ale pouze na úrovni

omezeného jazykového kódu, který je typický omezenou slovní zásobou, jednoduchými větami, které slouží jen k základnímu dorozumívání.

Z důvodu asimilace byli Romové dlouhá léta nuceni používat český jazyk, a proto ho začali při komunikaci s dětmi používat. Problém byl a do dnešní doby je v tom, že většina Romů používá *romský etnolekt*¹⁴ češtiny, který je „ovlivněný jednak romštinou (tj. myšlení v romštině, přenášení její gramatické struktury do češtiny), ... jednak nespisovnou češtinou, kterou se nenaučili ve škole, ale od svého okolí, často též od sociálních vrstev, které spisovný jazyk často nepoužívají.“ (URL 14)

Tomuto etnolektu se učí i jejich děti, které poté mají problémy s českým jazykem ve všech rovinách, počínaje fonetickou a konče stylistickou oblastí. Situace těchto dětí při vstupu do školy proto vypadá tak, že ani jeden jazyk neovládají dobře. Domluví se sice česky, ale využívají etnolektu, který se často pedagogům jeví jako mentální retardace (například „bojím se od psa“). (tamtéž)

Mezi další problémy, které vznikají na základě odlišnosti romského etnika, řadíme rozdílnou *neverbální komunikaci, hodnoty a normy*. Významnou normou je kladení velkého významu na skupinu, tj. *kolektivismus*, a v ní panující velká solidarita a soudržnost. Kolektivismus se projevuje třeba tím, že není vymezeno osobní vlastnictví, vše je užíváno společně. Rodina poskytuje jedinci zázemí, podporu a ochranu a zbavuje jedince nutnosti řešit problémy samostatně. Dalším problémem, který je v rozporu s majoritní společností, je typický *způsob užívání bytu*. Byty bývají přeplněné, zdevastované a to z toho důvodu, protože jsou chápány jako místo přechodného pobytu. (Vágnerová, 2005, s. 312-313)

Dále je nutné zdůraznit romský styl života, který je typický *nepravidelností, živelností, impulzivností* bez uvažování o budoucích následcích, nesystematičností, nepravidelným denním režimem, neschopností regulovat a ovládat aktuální potřeby a oddálit uspokojení potřeb, což souvisí s *intenzivním prožíváním přítomnosti*. Budoucnost pro ně není významná, proto si nedokážou stanovovat dlouhodobější cíle. Romové *myslí pragmaticky*, se zaměřením na bezprostřední užitek a prožitek. Cokoliv, co se netýká užitečnosti, je pro ně hůře pochopitelné, beze smyslu. Ve školním prostředí mají problém s abstraktním myšlením, protože zobecňování se jim nejeví jako účelné, a proto nedovedou takto uvažovat. (2005)

Romské děti jsou znevýhodněné v mnoha oblastech, protože tradice jejich společenství nerozvíjí schopnosti, dovednosti a návyky potřebné k dobrému školnímu

¹⁴ Etnolekt je neustálená forma nevlastního jazyka, který bilingvní (dvoujazyčná) populace užívá jako druhý jazyk a do kterého se prolíná jazyk vlastní, první. (Šotolová, 2008, s. 31)

prospěchu v majoritní společnosti. Kromě toho pro ně vzdělání nemá potřebnou hodnotu. (tamtéž, s. 328)

Vzhledem ke všem těmto odlišnostem je práce ve škole s romskými dětmi náročnější a vyžaduje dostatečnou informovanost, tvořivost a komunikaci učitelů s rodinami, která však ve většině případů nefunguje.

1.3.1.3 Možnosti pomoci romským dětem ve vzdělávání

Úkolem národnostního školství je v duchu zásad a principů soužití, které jsou obsaženy v Listině základních práv a svobod, pěstovat národnostní uvědomění a přispívat ke sblížování a integraci občanů naší republiky. Cílem je vybavit žáky takovými znalostmi a dovednostmi, aby se byli schopni bez potíží zapojit do praktického života a pokračovat v dalším studiu. (Šotolová, 2008, s. 39)

Romské etnikum je největší sociokulturně znevýhodněnou skupinou v České republice. Hlavním problémem romské minority je výrazný nedostatek vzdělání. K tomu, aby se zlepšila tato situace, je nutné změnit filozofii školského systému tak, aby žáci, kteří mají předpoklady zvládat učivo základní školy, měli vytvořeny podmínky pro absolvování v těchto školách a zároveň byli akceptováni s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. K těmto účelům byl schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy „Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika“ s platností od 1. září 1998, v současné době jde o program dobíhající. (srov. Švarcová, 1999, s. 177, Šotolová, 2008, s. 40)

Je pravdou, že děti z romských rodin opravdu chodí do základních škol praktických mnohem častěji a děje se to zpravidla proto, že nezvládají výuku v běžných základních školách, která je poměrně obtížná a klade značné nároky na úroveň rozumových schopností žáka, vztah ke vzdělávání a domácí přípravu. Ze zkušeností učitelů se potvrzuje, že mezi žáky základních škol praktických se nachází i určitý počet dětí, které nejsou mentálně retardované, ale které nedosahují úrovně školní zralosti, což může být způsobeno mnoha příčinami, například nedostatky ve výchovném prostředí a jeho působení na dítě. (Švarcová, 1999, s. 177-178)

V roce 1991 získali Romové statut národnostní menšiny a tím i právo na rozvíjení své kultury, jazyka a etnické identity. Na jednu stranu získali větší míru autonomie a možnost rozhodovat o svém životě, na druhou stranu však mnohem méně romských dětí navštěvuje mateřské školy, zvyšují se absence ve vyučování a po ukončení školní docházky jich méně pokračuje ve vzdělávání v učilištích. (tamtéž, s. 178)

Romské děti jsou v porovnání s ostatními častěji hodnoceny sníženým stupněm z chování, častěji propadají a ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku. Jsou zařazeni na základní školu praktickou nebo na ni docházejí od začátku školní docházky. Tomuto zařazení by měla předcházet kvalifikovaná a pečlivě provedená diagnóza úrovně rozumových schopností dítěte. (Švarcová, 1999, s. 178) Šotolová (2008, s. 52) říká, že romské dítě v předškolním období vyrůstá živelně a v psychologických vyšetřeních školní zralosti je zjišťována nepřipravenost na školní práci. Dítě se projevuje jako pseudoretardované, což je výsledkem výchovné zanedbanosti.

Školní zralost je výsledkem působení rodiny, případně mateřské školy. Většina Romů však mateřské školy nenavštěvuje. Jen minimum Romů studuje na středních a vysokých školách. Nejčastěji nastupují do učebních oborů, ale značné procento žáků je nedokončí. V lepším případě je proto vzdělání romského etnika na úrovni základního. (Šotolová, 2008, s. 51)

Ke stěžejním úkolům současného školství patří čelit počátečním neúspěchům romských žáků od 1. ročníku ZŠ, které jsou způsobeny jejich nedostatečnou jazykovou dovedností a celkovou sociální situací. Dalším je pěstovat u romských žáků a jejich rodičů pozitivní postoj ke vzdělání různými formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků. Na závěr je snaha o co největší využití přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život. (tamtéž, 2008, s. 40)

V pedagogice a v psychologii jsou po dlouhou dobu známé standardní postupy, jak pomáhat dětem z prostředí s nízkou sociokulturní úrovní zvládnout požadavky na vstup do běžné školy za předpokladu, že tyto děti nejsou mentálně retardované. Jsou to především: včasná péče pedagogicko-psychologických poraden, předškolní výchova, která je zajišťována kvalifikovaně v mateřských školách, odklad školní docházky, v průběhu kterého je zajištěn výchovný program, zaměřený na vyrovnávání vývojových problémů atd. V případě potřeby i zřízení speciálních vyrovnávacích tříd základní školy se sníženým počtem žáků.

Podle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 136) „*koncepce přístupu k romskému vzdělávání začíná v předškolním vzdělání*“ a to tím způsobem, že se *mateřská škola* snaží vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí a apelovat i s pomocí romských iniciativ na rodiče, aby jejich děti navštěvovaly alespoň poslední ročník mateřské školy a přípravnou třídu základní školy.

Se vstupem do základního vzdělávání je důležitým předpokladem objektivní posuzování připravenosti romského dítěte na povinnou školní docházku. Ta je zajišťována zřizováním přípravných tříd (*přípravná třída základní školy* pro maximální kapacitu 15 žáků) pro děti se sociálním znevýhodněním, kde je hlavním úkolem čelit neúspěšnosti a překonávat jazykové problémy, budovat u žáků a rodičů kladný vztah ke vzdělání, zařadit do vzdělávacích programů výuku romštiny jako nepovinný předmět a využívat nadání a schopností romských dětí pro budoucí povolání. (tamtéž)

Dále může škola vedle běžných tříd zřídit *třídy s rozšířenou jazykovou výukou*. V 1. – 3. ročníku může škola využívat možnost zřizovat speciální romské *mikrotřídy* pro romské děti a v rámci 4. – 9. ročníku mohou vznikat na škole *specializované třídy pro žáky s výraznými edukativními problémy* pro děti romského i neromského původu. (Bartoňová In Vítková, 2004, s. 27)

V období povinné školní docházky lze poskytovat podporu romským žákům skrze zařazení *multikulturní výchovy* do vzdělávacích programů zpracované v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Do obsahů vzdělání se zařazují témata historie, kultury a jazyka romského etnika. (tamtéž, s. 139)

Dalším způsobem, jak pomoci romským dětem při vzdělávání a jejich začleňování do majoritní společnosti, je podle potřeby zřizovat místa asistentů pedagoga (*romských pedagogických asistentů*) tam, kde se vyučování zúčastňuje větší počet žáků se sociálním znevýhodněním. Asistent musí být starší osmnácti let, mít dokončené alespoň základní vzdělání a být trestně bezúhonný. Hlavními činnostmi asistenta je pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné činnosti a při komunikaci se žáky, pomoc při spolupráci s jejich rodiči a s romskou či jinou komunitou v místě školy. (Šotolová, 2008, s. 57-58)

Další možností pro usnadnění situace Romů ve vzdělávání je občanské sdružení „*Hnutí R*“, neboli Hnutí spolupracujících škol R, které se zabývá propagací a realizací multikulturní výchovy ve školách, kde převažují romští žáci. Dalším sdružením, které se zabývá romskou problematikou a vzděláváním je „*Liga komunitních škol*“. Aby byl výčet úplný, musíme ještě zmínit „*Nadaci Dženo*“, která se zaměřuje na oblast žurnalistiky, „*Nadaci Dr. Rajka Djuriče*“ či nadaci „*Nová škola*“, která organizovala první kurz pro romské pedagogické asistenty. (Bartoňová In Vítková, 2004, str. 57)

Je důležité si uvědomit, že vzdělání Romů je klíčovým bodem k vzestupu romského etnika a jeho úspěšného začlenění do majoritní společnosti. Proto je důležité

vzdělávat romské, ale i ostatní žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí podle jejich individuálních potřeb s respektováním jejich kulturních, sociálních a etnických odlišností. Důležitým předpokladem k dosažení tohoto cíle je spolupráce školy a rodiny dítěte, která často nefunguje, a proto je tento úkol „během na dlouho trat“. Šotolová (2008, s. 55) uvádí jeden z úspěchů v souvislosti se snahou zlepšit podmínky sociokulturně znevýhodněných dětí a tím je to, že v průběhu roku 1997/1998 devadesát procent dětí navštěvujících přípravné třídy při základních školách docházku zdárně dokončily.

2 Běžná i speciální vzdělávací zařízení jako součást vzdělávacího systému v ČR pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzhledem k náplni této diplomové práce se budeme věnovat především předškolním, základním a středním vzdělávacím zařízením, na která dochází žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení. Mateřské školy, základní školy a střední školy realizují vzdělávání podle rámcových vzdělávacích programů (RVP), vyšší odborné školy podle akreditovaných programů. Systém kurikulárních dokumentů pro jednotlivé typy škol je možné naléznout v příloze B. V dnešní době je snaha integrovat osoby se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 63-64)

2.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání v České republice

Podle Dlouhodobého záměru vzdělávání v ČR, který je jedním z nejdůležitějších dokumentů „Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR“, tzv. „Bílé knihy“, jsou některé základní strategické směry ve vzdělávání v ČR tyto:

- Zajistit rovné příležitosti ke vzdělávání pro všechny bez rozdílu a zajistit všem rozvíjení v prostředí bezpečné školy.
- Pro žáky ze sociálně znevýhodněného nebo málo podnětného rodinného prostředí vytvořit podmínky pro zlepšení výsledků vzdělávání a zajistit

ve školách podmínky pro multikulturalitu ve vzdělávání, což by zajistilo prevenci xenofobie, rasismu a předčasných odchodů ze vzdělávání.

- Poskytnout lepší podmínky pro vzdělávání zdravotně postiženým a znevýhodněným.
- Připravit diagnostické nástroje ke zjišťování mimořádného nadání pro poradenské pracovníky.
- Vytvořit školní poradenská pracoviště v rámci pedagogicko-psychologického a kariérového poradenství včetně prevence sociálně patologických jevů, která budou zajišťovat komplexní péči o žáky.
- Zajistit informační základnu, aby se mohli absolventi škol orientovat na trhu práce.
- Vytvářet příznivé školní klima ke zmírnění negativních vlivů společnosti.
- Zkvalitňovat počáteční vzdělání pro zvýšení uplatnitelnosti absolventů na trhu práce a jejich motivace k dalšímu vzdělávání.
- Podpořit realizaci dokumentů RVP a dokončit přípravu ŠVP a zajistit metodickou podporu pedagogických pracovníků.
- Rozvíjet a zkvalitnit výuku cizích jazyků a počítačové gramotnosti.
- Vytvořit monitorovací systém škol - systém hodnocení a vlastního hodnocení škol a školských zařízení.
- Využívat výstupy z mezinárodních šetření, aby byli žáci lépe připraveni v bodech, ve kterých více selhávají v mezinárodním porovnání.
- Podporovat další vzdělávání ve školách i mimo ně.
- Zajišťovat kvalitu dalšího vzdělávání a prostupnost systému počátečního a dalšího vzdělávání.

Přestože máme dostatečně podrobné zpracování dokumentů pro realizaci cílů ve vzdělávání, k tomu, aby byla kurikulární reforma úspěšná, je nutné dostatečně motivovat a podporovat ředitele a pedagogické pracovníky škol. Součástí kurikulární reformy je i vytvoření integrovaného poradenského systému, který má ulehčovat žákům, rodičům a školám orientaci na trhu práce. (URL 2)

2.2 Integrace a inkluze ve vzdělávání

V dnešní době je uznáváno právo všech lidí na vzdělávání, které je ukotveno také v mezinárodních úmluvách. V demokratické společnosti je nezpochybnitelné právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání v přirozeném prostředí. „*Zásadní otázkou tedy není, zda*

může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale jak takovému dítěti takové vzdělávání umožnit, aby z něho profitovalo ono samo i jeho okolí.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 7)

Z počátku vzdělávání byli osoby s postižením vylučovány z veřejného školství (exkluze). Na počátku 18. a 19. století došlo díky iniciativně některých jednotlivců k zakládání ústavů, speciálních zařízení a škol pro tyto jedince (segregace). V průběhu 20. století se speciální školství intenzivně rozvíjelo a stalo se subsystémem veřejného školství, za které stát postupně začal přebírat zodpovědnost. Stát spolufinancoval běh těchto zařízení, vzdělával podpůrný personál a speciální školství dostalo koncepční a právní základ. V této době začalo docházet k vyzvedávání nedostatků existujícího školského systému a v roce 1989 v České republice dochází k prudkým změnám ve vzdělávání žáků. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 11-12) Školství dospělo ke skutečnosti, že výchova a vzdělávání dětí s postižením není doménou pouze speciálního školství, ale stává se postupně záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Nejčastěji hovoříme o integraci a postupném směřování k inkluzi. (Vítková, 2006, s. 6)

Integraci rozumíme *„začlenění postiženého jedince do stávajícího běžného školského systému.“* Při pedagogické integraci nejde pouze o začlenění žáka s postižením mezi žáky nepostižené, jde také o zážitek, že každé dítě je součástí nezbytnou pro funkci celku. Při integraci zdravotně postižených dětí do běžné školy je povinností školy vypracovat individuální vzdělávací plán, pro který škola získává podklady vyšetřením žáka v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálněpedagogickém centru. Z myšlenky integrace vychází koncepce integrativní pedagogiky, ve které jde o zmíněné přiznání práva zdravotně postiženým a sociálně znevýhodněným jedincům. (Tomicová, Švingalová, 2002, s. 9)

V současné době se integrace stává prostředkem k inkluzi. Inkluze je vlastně vyšší formou integrace. Hlavním cílem tohoto konceptu je vytvořit systém pro vzdělávání všech žáků dohromady. Předpokládá tedy vytvoření jednotné diferencované školy pro všechny žáky bez ohledu na stupeň postižení. (tamtéž, s. 14) Děti z určité územní oblasti by navštěvovaly školu a společně se vzdělávaly s přihlédnutím k jejich zájmům, schopnostem a nadání. To by znamenalo, že by se školy otevřely všem žákům, bez postižení i s postižením, a umožnilo jim vzdělávat se společně. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 7) *„Inkluzivní pedagogika tedy prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků*

v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodologické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 15) Tato koncepce je spojena se zřeknutím se „nálepkování“ žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení. (Bartoňová, Vítková 2007, s. 16)

Pojem inkluze se používá ve smyslu poukázání na potřebu rozšíření integrace a na realizování co nejlepší integrace pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato integrativní podpora se dnes v běžné škole praktikuje mnoha způsoby a lze ji diferencovat podle míry setkávání žáků s postižením a bez postižení a podle podílu speciálně pedagogické podpory u žáků s postižením. Pro tyto žáky je nutné stanovit individuální vzdělávací plán. (Bartoňová, Vítková In Pipeková, 2006, s. 11)

Legislativním rámcem integrativního a inkluzivního vzdělávání je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (Školský zákon), který nabyl účinnosti dne 1. ledna 2005. Dále na tento zákon zavazují Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. (Bartoňová, Vítková In Pipeková, 2006, s. 13-14) V současné době probíhá aktualizace těchto vyhlášek.

Dnes se nejčastěji používá pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který je v České republice používán od roku 2004 a je zakotven v Zákoně č. 561/2004 Sb. Tento pojem zahrnuje osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Nejnověji se také zavádí pro označení těchto žáků termín žák s potřebou podpůrných opatření. My však bude používat pojmu prvně zmíněného. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 16)

Ve Školském zákoně je osoba se zdravotním postižením vymezena jako osoba s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, dále s vadami řeči a se souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování. Osoba se zdravotním znevýhodněním trpí zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování a které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Nakonec je zde definována osoba se sociálním znevýhodněním, která pochází z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a je ohrožena sociálně patologickými jevy. Dále osoba, které je nařízena ústavní výchova nebo které je uložena ochranná výchova a nakonec osoba v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Takovým dětem školský zákon umožňuje nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17) Podpůrná opatření, na která mají tito žáci právo, jsou definována ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb. Jsou jimi speciální metody, postupy a formy práce, speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky a rehabilitační pomůcky. Dále mezi tato opatření spadají služby asistenta pedagoga, snížené počty žáků ve třídách, poskytování pedagogicko-psychologických služeb a další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu.

Nelehkým úkolem pedagoga je připravit žáky s různými schopnostmi a rozdílného sociokulturního prostředí pro vstup do profese a brát tuto skutečnost jako přirozenou věc. Pokud však nesdílí učitel toto přesvědčení, nebude snaha o změnu ve vzdělávání úspěšná. Proto je důležité mít na paměti, že inkluzivní vzdělávání není jen otázkou odborné připravenosti, ale hlavně lidské zralosti. (URL 13)

Aby mohla být integrace úspěšně realizována, musí být vytvořeny i další podmínky. Mezi nejdůležitější z nich jistě patří příprava na uspořádání třídy a školy, odborná připravenost pedagogů, příprava spolužáků na přijetí žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Dále je nutné rozvíjet systematickou spolupráci s rodinou, snížit počet žáků ve třídě a spousta dalších předpokladů nezbytných pro správný chod školy podle současných trendů. (Bartoňová, Vítková In Pipeková, 2006, s. 16) Jak je však zmíněno ve článku „Integrace dětí s mentálním postižením – dnes nebo až zítra?“ české školství je v současné době stále selektivní a slabé v individuálním přístupu, a proto bude ještě velmi dlouho trvat, než bude inkluzivní princip obecně přijat. (URL 4)

Individuální vzdělávací plán (IVP) je zpracováván pro žáky integrované. Jde o „*detaillní plán sestavený týmem odborníků pro žáka, kterému se dostává speciálněpedagogické podpory při vzdělávání*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12) Na jeho vypracování se podílí učitel ve spolupráci s poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP) s výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem a zákonným zástupcem. IVP obsahuje významná fakta pro úspěšnou integraci žáka a vychází z učebních dokumentů školy. Forma a náležitosti zpracování IVP vychází ze Školského zákona č. 561/2004 Sb. a Vyhlášky č. 73/2005 Sb. (Bartoňová In Pipeková, 2006, s. 159) Je to závazný pracovní materiál, mezi všemi zúčastněnými, který zdůrazňuje hlavně zájem dítěte a umožňuje mu pokračovat v souladu s jeho individuálními předpoklady a možnostmi. Učitel má možnost díky IVP modifikovat

učební osnovy, formy práce i hodnocení a klasifikaci. Velmi důležitá je také spolupráce rodičů i žáka samotného. (Tomicová, Švingalová, 2002, s. 10)

2.3 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

V současné době význam pedagogicko-psychologického poradenství vzrůstá. Hlavním úkolem je optimalizovat síť poradenských zařízení, zajistit jejich vzájemné propojení, návaznost na práci učitelů a výchovných poradců na školách a podpořit jejich působnost díky zavedení systému vzdělávání a profesního rozvoje. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 51)

V České republice máme propracovanou síť pedagogicko-psychologických poradenských služeb, které jsou určeny dětem, mládeži, jejich rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům. Poradenská zařízení spolupracují i s dalšími odbornými pracovišti – s lékaři, se soudy a s odbory péče o dítě. Pokud se jedná o poradenství u dětí se zdravotním postižením, je spolupráce s dalšími odborníky nezbytná. (2007)

Hlavním cílem pedagogicko-psychologického poradenství je poskytovat podporu a odbornou pomoc žákům při řešení jejich osobních problémů, zjišťování obtíží, které žák má v průběhu edukačního procesu, pomáhat při prevenci sociálně patologických jevů, při volbě povolání a profesionální orientaci. Poradenská činnost probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace či podáním informací. (tamtéž)

Raná intervence

Jedním z hlavních cílů včasné intervence je vytvoření sítě služeb dostupné všem dětem se speciálními vzdělávacími potřebami po celém území ČR. U nás jsou služby rané intervence zajišťovány středisky rané péče, kde jsou odborníci jako poradci rané péče, speciální pedagogové, psychologové, fyzioterapeuti, administrativní pracovník, sociální pracovník, pediatr a neurolog. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 55-56)

Včasná intervence představuje „soustavu služeb a programů poskytovaných dětem ohroženým v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám s cílem předcházet postižení, eliminovat nebo zmírnit jeho důsledky a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady sociální integrace. Tyto služby mají být poskytovány od zjištění rizika nebo postižení tak, aby zvyšovaly vývojovou úroveň v oblastech, které jsou postižením ohroženy.“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 55 podle Národního plánu vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením, 1998, s. 9)

Ranou podporou se rozumí opatření, která vedou ke zlepšení organických funkcí, rozvoji osobnosti a přiměřených způsobů chování. Tyto služby jsou zajišťovány středisky rané péče a jejich hlavním úkolem je:

- včasná diagnostika,
- komplexní přístup k dítěti a péče o něj,
- medicínsko-terapeutická podpora,
- pedagogicko-psychologická podpora spolu s poradenskými službami.

Rodinám s dětmi s mentálním postižením je raná intervence zajišťována speciálně pedagogickým centrem pro mentálně postižené. (tamtéž)

2.3.1 Specializovaná poradenská zařízení

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Činnost těchto poraden se upravuje podle Zákona č. 561/2004 Sb. a Vyhlášky č. 72/2005 Sb. a je zaměřena hlavně „*na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků.*“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 55) Další aktivity PPP se týkají poradenské, psychokorektivní a terapeutické pomoci se zaměřením na rozvoj osobnosti, sebepoznání a prosociálních forem chování. Dále se soustřeďuje na prevenci školní neúspěšnosti, negativních jevů v sociálním vývoji a prevenci poruch učení a chování. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Tým pracovníků PPP tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Činnost PPP se provádí ambulantně v zařízení PPP a návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 132) PPP poskytují konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům, školám a školským zařízením o tom, jak vzdělávat žáky, jejichž psychický vývoj, sociální vývoj a profesní orientace vyžadují zvláštní pozornost. Zajišťují také poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů pro školy a koordinují realizaci plánů v oblasti prevence sociálně patologických jevů a drogových závislostí. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 55)

Speciálně pedagogická centra (SPC)

Zaměřují se na poradenskou činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení nebo na dítě s více vadami. Činnost SPC opět vychází z Vyhlášky č. 72/2005 Sb. a Zákona č. 561/2004 Sb. Služby jsou poskytovány dětem a žákům od nejranějšího věku

až do doby ukončení povinné školní docházky, studentům po dobu studia na středních školách a jedincům s různým typem postižení v období rané dospělosti. Působení SPC spočívá v systematické speciálně pedagogické, psychoterapeutické a psychologické práci, která má komplexní charakter. Péči zajišťuje tým odborníků, který se skládá z psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovníce. SPC pomáhají rodičům a učitelům řešit náročné situace spojené s výchovou postiženého dítěte. SPC jsou účelná především pro děti, které nemohou být umístěny ve speciálních školách či pro děti integrované. (tamtéž)

Střediska výchovné péče (SVP)

Spolupracují se školami, středisky sociální prevence, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, referáty sociálních věcí a dalšími institucemi. Cílem SVP je nabídnout dětem a mládeži okamžitou pomoc, radu či systematickou péči při vzniku prvních signálů výchovných problémů a předcházet, zmírňovat či odstraňovat výchovné poruchy. Dále je snahou těchto zařízení rozvíjet spolupráci s rodinou, podporovat a obnovovat jejich funkce, chránit práva dítěte, poskytovat poradenské služby pedagogickým pracovníkům a dalším odborným pracovníkům v oblasti péče o výchovně ohrožené děti a mládež. Podílí se na činnostech diagnostických, poradenských, psychoterapeutických, výchovných a vzdělávacích, které jsou zajišťovány ambulantní nebo internátní formou péče. Pobyt ve středisku je dobrovolný a internátní pobyt bývá dvouměsíční. Pokud nastanou krizové situace dítěte, selhání rodičovské péče nebo útěky z domu, SVP poskytují okamžitou pomoc. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 57)

Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP)

Je organizace, která byla zřízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR v roce 1994. Řeší aktuální otázky pedagogicko-psychologického poradenství, dále zajišťuje koordinaci poradenského systému a vzdělávání poradenských pracovníků. Tato organizace vydává periodikum Výchovné poradenství. (tamtéž)

2.3.2 Školní poradenská pracoviště

Poradenskými pracovníky na školách jsou v současnosti výchovný poradce a školní metodik prevence, v ojedinělých případech také školní psycholog a školní speciální pedagog. Náplň jejich práce vymezuje Zákon č. 561/2004 Sb. a Vyhláška č. 72/2005 Sb. Snahou do budoucna je na školách zavést i školního psychologa a školního speciálního pedagoga vedle již zavedených výchovných poradců a školních metodiků prevence. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 52)

Výchovní poradci

Pracují na všech základních, středních a speciálních školách. Nejčastěji jde o učitele majícího vedle svého úvazku na starost úkoly spojené s pedagogicko-psychologickým poradenstvím v oblasti výchovy, vzdělání, volby studia či povolání. Každý výchovný poradce musí absolvovat kvalifikační studium výchovného poradenství. (2007)

Jeho úkoly spadají do dvou oblastí:

- *Poradenská činnost* obnáší kariérové poradenství a poradenskou pomoc při další profesní cestě, diagnostikování speciálně vzdělávacích potřeb žáků, orientační šetření žáků a přípravu podmínek pro jejich integraci a poskytování kariérového poradenství žákům cizincům.
- *Metodická a informační činnost* zahrnuje zprostředkování nových pedagogických metod, intervence a pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování, integrace a individuálních vzdělávacích plánů, shromažďování odborné dokumentace a zpráv o žácích, kteří jsou v poradenské péči a vedení písemných záznamů o činnosti poradce. (Vyhláška 72/2005 Sb.)

Školní metodik prevence

Jeho činnost je zaměřena především na prevenci sociálně patologických jevů u žáků. Vytváří strategii školy pro prevenci zneužívání návykových látek, podílí se na její realizaci a sleduje úspěšnost tohoto programu. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 53)

Školní speciální pedagogové, školní psychologové

Jejich funkce není doposud vymezena a na školách nejsou ustaveni. Za jejich hlavní cíl je považováno snižování rizika vzniku výchovných, výukových problémů a negativních jevů ve vývoji žáka. (tamtéž)

2.4 Vzdělávání žáků s mentální retardací

Historie

Speciální školství se začalo rozvíjet především v 18. a 19. století z důvodu zdokonalování metod práce s jedinci se zdravotním postižením. Karel Slavoj Amerling zabývající se u nás v 19. století mentálním postižením založil jako první ústav pro abnormální děti, kde vychovával a učil postižené. Na činnost toho odborníka navázal Karel Helfort na začátku 19. a v 20. Století, který byl také lékařem. Rozebral stupně, typy a příčiny slabomyslnosti. Neméně významnou osobností v dějinách naší

pedagogiky je František Čáda, český psycholog, pedagog a filozof, který se zabýval výzkumem psychopatologických jevů u mládeže a dětí a jejich výchovou. Do skupiny těchto významných osobností lze ještě zařadit Josefa Zemana, který byl v roce 1928 spoluautorem prvních učebních osnov pro handicapové a prvního zákona o pomocných školách v ČSR (1929), které se nejprve rozdělily na pomocné a zvláštní školy a dnes na základní školy speciální a praktické. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 15, 23)

Jak už bylo zmíněno v kapitole 1.1.1.1, za mentálně postižené jsou považováni ti žáci, „u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování.“ (Bartoňová, 2005, s. 232) Po absolvování základní školy a základní školy praktické získává žák základní vzdělání. Když žák absolvuje vzdělávací program základní školy speciální, získává základy vzdělání.

Podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- snížení počtu žáků ve třídách,
- prostředí upravené podle potřeb žáků,
- speciální metody učení,
- výběr učiva podle úrovně rozumových schopností žáků,
- speciální zařízení a kompenzační pomůcky vzhledem k potřebám žáků a závažnosti jejich postižení,
- učebnice přizpůsobené úrovni rozumových schopností žáků (existují pro všechny předměty),
- upravené školní prostředí, aby žáci s autismem nebyli nikým rušeni a sami nikoho nerušili (samostatné lavice),
- individuální přístup ke každému žákovi a přesné strukturování času a prostoru pro žáky s autismem,
- počítač pro ty žáky s autismem, který tuto komunikaci preferují,
- učitel, který má speciálně pedagogickou kvalifikaci. (Bartoňová, 2005, s. 233)

Zařízení, která poskytují pomoc jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), jejichž cílem je provádění psychologických a speciálně psychologických vyšetření a na jejichž základě se vypracovávají odborné posudky a návrhy opatření pro školy a školská zařízení. Poradenské služby ve škole se zaměřují na odbornou podporu při vzdělávání, integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a kariérové poradenství. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 56-57)

Formy vzdělávání žáků s mentálním postižením

Předškolním vzdělávání je realizováno v *mateřské škole, speciální třídě při mateřské škole* nebo *mateřské škole speciální*. Mateřská škola není součástí povinné školní docházky, ale tvoří významný základ výchovně-vzdělávacích aktivit. V průběhu povinné školní docházky je vzdělávání mentálně postiženého žáka realizováno na *základní škole* formou individuální či skupinové integrace, na *základní škole praktické* a na *základní škole speciální*. Vzdělávání v době profesní přípravy může být realizováno podle stupně postižení na *středních odborných učilištích, odborných učilištích*, na *praktických školách dvouletých*, na praktických školách jednoletých a formou alternativní pracovní přípravy (zácvikové kurzy, večerní školy, kurzy k doplnění vzdělání). (srov. Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 65,77-78; Bartoňová In Pipeková, 2006, s. 283)

2.5 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Obsah vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků. Protože specifické poruchy učení nejsou důsledkem snížených rozumových schopností, jedinci s těmito poruchami dochází v průběhu školní docházky obvykle *na běžnou základní školu a jsou vzděláváni podle RVP ZV*. Tito žáci však vyžadují individuální přístup pedagogů a každý žák by proto měl mít sestaven individuální vzdělávací plán, který upravuje jeho vzdělávání v předmětech, ve kterých je znevýhodněn v důsledku SPU a ve kterých může postupovat podle svých individuálních schopností a tempa. (Fischer, Škoda, 2008, s. 112)

Nápravy specifických poruch učení se dosahuje kvalifikovaným personálním zabezpečením, vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými metodami a postupy při výuce a spoluprací se specializovanými poradenskými pracovišti. (Bartoňová In Pipeková, 2006, s. 231)

Komplexní podpora dítěte musí obsahovat tři základní části. První je úprava podmínek školní práce, aby dítě mohlo pracovat bez stresu a mohlo v případě potřeby využívat podpůrné pomůcky jako je kalkulátor, počítač, magnetofon a speciální metodické pomůcky. Dále je třeba přistoupit k vlastní reedukaci specifických poruch učení a zároveň dodávat odvahy dětem i rodičům, aby tento náročný úkol vydrželi a zvládli. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 131)

Formy vzdělávání a poskytování reedukační péče žákům se specifickými poruchami učení

Formy vzdělávání a poskytování reedukační péče jsou založeny na doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo na spolupráci speciálně pedagogického centra nebo DYS-centra. V současnosti existují následující možnosti péče podle Bartoňové In Pipeková (2006, s. 158-159):

1. Individuální péče v rámci vyučování prováděná učitelem kmenové třídy u mírnějších poruch v rámci třídy základní školy.
2. Individuální péče uskutečňovaná vyškoleným učitelem. Tuto péči zajišťuje i speciální pedagog nebo školní psycholog (vede dyslektické kroužky a reedukační péči konzultuje s poradenskými pracovišti).
3. Třídy individuální péče zřizované při základních školách. Žáci sem dochází v průběhu dne především na hodiny českého jazyka a poté se vracejí do své kmenové třídy. Reedukační péči zajišťuje nejčastěji speciální pedagog.
4. „Cestující učitel“, kterým je většinou pracovník PPP či speciálně pedagogického centra, dochází na základní školy, kde provádí reedukační péči v rámci výuky před i po vyučování.
5. Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování, kde je snížený počet žáků a výuku provádí speciální pedagog. Jsou zřizovány při základních školách a u žáků s poruchou se využívá individuální přístup. Reedukační péče probíhá po celou dobu edukačního procesu. Zařazení do této třídy probíhá na základě vyšetření, doporučení poradenského pracoviště, se souhlasem zákonného zástupce a ředitele školy. Tato forma vzdělávání je vhodná pro žáky s průměrnými a podprůměrnými intelektovými schopnostmi, žáky obtížně adaptabilní, neurotické a s pomalým tempem.
6. Speciální školy pro děti s poruchami učení, při kterých je zajištěna individuální a speciální péče v průběhu celého vyučovacího procesu pod vedením odborníků.
7. Třídy při dětských psychiatrických léčebnách. Zde jsou vzdělávány děti s těžkým stupněm postižení s kombinovaným postižením, kdy dochází k péči terapeutické.
8. Individuální a skupinová péče v pedagogicko-psychologické poradně a ve speciálně pedagogickém centru.

2.6 Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Mezi žáky se sociálním znevýhodněním se řadí žáci z rodinného prostředí s nízkou sociálně-kulturní pozicí, žáci vystavení sociálně patologickým jevům a děti azylantů. Vyrůstali v prostředí sociálně či kulturně a jazykově odlišném od prostředí majoritní společnosti. Žáci se setkávají s obtížemi kvůli svojí jazykové odlišnosti či pro svoje hluboké ovlivnění svými rodinami a jejich kulturními vzorci, které se projevují v chování, jednání, odlišné hierarchii hodnot, stylu života, pojetí výchovy a vztahu ke vzdělání. (Bartoňová, 2005, s. 234)

Obsah vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním:

- Důležité je žákům z minoritních skupin zabezpečit takové vzdělání, aby mohli být úspěšní v majoritní společnosti, a přitom jsme jim umožnili zachování jejich jazykové a kulturní identity. K tomu, abychom dosáhli tohoto cíle, je potřeba doplnit vzdělávací obsah o specifické materiály o historii, kultuře a tradicích jejich národnosti.
- Na tyto žáky je potřeba brát ohled při zpracování školního vzdělávacího plánu nebo pro ně vypracovat individuální vzdělávací plán, který bude vyhovovat jejich potřebám.

Podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků:

- individuální a skupinová péče,
- přípravné nebo specializované třídy,
- pomoc asistenta pedagoga,
- specifické metody a formy práce,
- pokud je to nutné – vlastní učebnice. (tamtéž, s. 234)

Přípravná třída základní školy

Děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí mohou být vzdělávány v přípravných třídách. Věkové zastoupení dětí je zde pět let, nebo starší v případě odkladu školní docházky. Stanovení odkladu je závislé na doporučení lékaře, poradenského pracoviště a se souhlasem zákonného zástupce. Žákům se navštěvování této třídy nezapočítává do povinné školní docházky, je bezúplatné a maximální počet žáků je 15. Obsah vzdělávání vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu. Časové rozvržení hodin je totožné s rozsahem prvních tříd základních škol. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 62)

Během edukace učitel uplatňuje individuální přístup přiměřený věku a schopnostem dítěte. V průběhu školního roku vykonává speciálně pedagogickou diagnostiku, z níž vychází při vypracovávání zprávy z průběhu předškolního vzdělávání na konci školního roku. Tato zpráva se stává součástí dokumentace školy, na kterou bude dítě docházet. (tamtéž)

2.7 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je nepovinné a je organizováno pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Děti s mentální retardací mohou docházet do těchto zařízení:

- mateřská škola,
- mateřská škola speciální,
- speciální třída při mateřské škole. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 277-278 podle RVP PV)

Mateřská škola

Docházka do mateřské školy je obdobím, kdy je pro dítě stále základem výchovného působení rodina, na kterou instituciálně staví mateřská škola, mateřská škola speciální, stacionáře a přípravné třídy základních škol. Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je zajistit dítěti dostatek podnětů k jeho rozvoji vhodným doplňováním rodinné výchovy. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 60)

Děti se v mateřských školách vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tento kurikulární dokument je závazný pro veškeré předškolní vzdělávání a jsou v něm vymezeny cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah, podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích obsahů. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 277-278 podle RVP PV)

RVP PV je realizován v pěti základních **oblastech**. Je velice nutné tyto vzdělávací oblasti vzájemně prolínat, protože *„čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“* (RVP PV, s. 15) Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální a ty jsou nazvány:

Dítě a jeho tělo.

Dítě a jeho psychika.

Dítě a ten druhý.

Dítě a společnost.

Dítě a svět.

Záměrem je, aby dítě získalo na konci předškolního vzdělávání fyzickou, psychickou a sociální samostatnost a základy k vyrovnání se s životní realitou, v níž vyrůstá. U mentálně postiženého dítěte za cíl pokládáno především zvládnutí sebeobsluhy a hygienických návyků s ohledem na stupeň postižení a věk dítěte. Pedagog využívá kompenzační pomůcky, počet dětí ve třídě je snížen a v případě potřeby spolupracuje s asistentem pedagoga. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 275-276)

Rámcové vzdělávací cíle a záměry v předškolním vzdělávání jsou pro všechny děti společné. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je však potřeba cíle a záměry přizpůsobovat jejich potřebám a možnostem. Snahou pedagogů by mělo být rozvíjet u dítěte jeho učení a poznání, osvojení základních hodnot, na nichž je založena naše společnost a také rozvíjení komunikace s ostatními a získávání osobní samostatnosti. (RVP PV, s. 11)

2.8 Základní vzdělávání

Většina dětí je připravena na nástup do školy v šesti letech. Pro děti, ale i pro rodiče, to je velká událost a změna, protože vyžaduje od dítěte přizpůsobení se na relativně dlouhé odloučení od rodiny a na autoritu učitele. Dítě také musí zvládnout soustředit se na výuku a integrovat se do skupiny spolužáků. Přesto je však období mladšího školního věku charakterizováno jako celkem klidná vývojová etapa, která začíná zahájením povinné školní docházky a končí nástupem puberty. Dítě je v tomto stadiu aktivní, rádo spolupracuje s druhými a chce poznávat okolní svět. Stává se, že u žáků s lehčím mentálním postižením bez přidružených vad dochází k diagnostikování postižení až v souvislosti se selháváním na běžné základní škole. Škola pro žáky s mentálním postižením má být místem, ve kterém by se neustále mělo propojovat učení s praxí. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 65)

Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením je postupným a pozvolným procesem navazujícím na rodinnou výchovu a předškolní vzdělávání. (tamtéž) Žáci s mentálním postižením mohou navštěvovat tato zařízení:

- základní škola,
- základní škola praktická,
- základní škola speciální,
- třída pro žáky se zdravotním postižením při základní škole.

V současné době se problematika dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (především romských dětí) řeší docházkou do přípravných tříd základní školy. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 279)

Jak už bylo naznačeno, základním vzděláváním projde každé dítě ve věku od 6 do 15 let, pokud ovšem nemělo odklad školní docházky nebo neopakovalo ročník. V tomto případě končí základní vzdělávání ve vyšším věku. Přesto, že někteří žáci končí základní vzdělávání později, stává se, že základní vzdělání nedokončí, protože školu opouštějí bez úspěšně dokončeného devátého ročníku. Na úspěšně ukončené základní škole a základní škole praktické žáci získávají stupeň základní vzdělání.

2.8.1 Základní škola

Vzdělávání na běžné základní škole je upraveno podle Rámcového vzdělávacího programu základní školy, který navazuje na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání a je východiskem pro koncepci Rámcového vzdělávacího programu pro střední školy. „*Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, zařazuje průřezová témata a umožňuje modifikaci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 72) Cílem je vést žáky k osvojení strategií učení, motivaci k celoživotnímu vzdělávání, podněcování k tvořivému, kritickému a logickému myšlení uvažování, k řešení problémů a ke komunikaci. Snahou v současném vzdělávání je také u žáků rozvíjet spolupráci, toleranci k odlišným kulturám a lidem, vést žáky k přiměřené sebekritice, aby byli schopní porovnávat svoje schopnosti s reálnými možnostmi a uplatňovat je při rozhodování o profesní orientaci a v průběhu celého života. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 72)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zohledněni při realizaci RVP ZV. (tamtéž) Speciální vzdělávání dětí s lehkou mentální retardací je zajišťováno formou individuální integrace ve třídách běžné základní školy, kde žák pracuje podle vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Další formou speciálního vzdělávání je skupinová integrace ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením při běžné základní škole nebo třídě pro žáky s jiným druhem postižení. Poslední formou edukace je v samostatně zřízené základní škole pro žáky se zdravotním postižením. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 66)

2.8.1.1 Struktura RVP ZV

Cíle vzdělávacího programu

V průběhu základního vzdělávání si mají žáci postupně utvářet a rozvíjet klíčové kompetence a získat spolehlivý základ všeobecného vzdělání, který je orientovaný na situace ze života a na praktické jednání.

Klíčové kompetence

Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti a přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu. V RVP jsou vymezeny tyto kompetence:

Kompetence k učení	Kompetence sociální a personální
Kompetence k řešení problémů	Kompetence občanské
Kompetence komunikativní	Kompetence pracovní

Průřezová témata

Umožňují vzájemné propojování vzdělávacích oblastí. Přispívají ke komplexnosti vzdělávání a pozitivně ovlivňují utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Škola musí v průběhu prvního a druhého stupně zapojit všechna průřezová témata. Každá škola si ve svém ŠVP upravuje tato témata podle vzdělávacích potřeb žáků a specifických podmínek školy. V RVP ZV je vymezeno těchto šest průřezových témat:

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova demokratického občana,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova.

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkým vzdělávacími obory. Každá vzdělávací oblast je uvedena svojí charakteristikou, která vyjadřuje význam a postavení této oblasti v základním vzdělávání. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy, které mají praktickou a činnostní povahu, jsou ověřitelné v praktickém životě a jsou závazné na konci 9. ročníku.

Tab. 2: Vzdělávací oblasti a obory v RVP ZV

VZDĚLÁVACÍ OBLASTI	VZDĚLÁVACÍ OBORY
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství
Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

Rámcový učební plán - viz příloha C (RVP ZV)

2.8.2 Základní škola praktická

Podle školského zákona z roku 1984 byla zvláštní škola určená pro žáky s lehkým mentálním postižením. V roce 2005 však byl tento zákon nahrazen, kategorie zvláštních škol byly formálně zrušeny a školám pro tyto žáky se dnes říká základní školy praktické. Stejně tak se v tomto roce změnil původní název pomocných škol na dnešní základní školy speciální. (URL 10)

Je nepochybné, že bylo potřeba podniknout krok pro změnu názvu těchto zařízení, protože v průběhu let jejich existence vznikl hanlivý nádech pro označení zvláštní školy a jejích žáků, avšak dnešní označení těchto škol může být do jisté míry matoucí. Do roku 2005 se termínem základní škola označovaly pouze běžné základní školy. Dnes jsou ale pod tento pojem zahrnovány i základní školy praktické podle školského zákona z roku 2004, které občas přívlastek „praktické“ nezahrnují do oficiálního názvu. Je pochopitelné, že tato situace nastala právě proto, že se chtělo zamezit tomu, aby žáci s lehkou mentální retardací byli jakkoli stigmatizováni právě názvem zařízení, do kterého docházejí. Nedopatření však může nastat, pokud se jedná o základní školy praktické a praktické školy. Praktické školy jsou střední školy určené pro vzdělávání žáků s mentálním postižením v rámci profesní přípravy. Je důležité mít na paměti podobnost těchto názvů a nezaměňovat je. (URL 10)

Základní škola praktická je nejčastějším zařízením edukačního systému pro žáky s mentálním postižením. Vzdělávají se zde žáci, kteří pro svoje rozumové nedostatky

nejdou schopni úspěšného vzdělávání na základní škole. Docházejí sem žáci v pásmu lehké mentální retardace. Hlavním úkolem základní školy praktické je umožnit těmto žákům dosažení co nevyšší úrovně znalostí, dovedností a kvalit s ohledem na jejich individuální potřeby s pomocí speciálních výchovných a vzdělávacích prostředků. Konečným cílem je příprava žáků na integraci do běžného života. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 279, podle Švarcové 2003)

Žáci s lehkým mentálním postižením jsou v současné době vzdělávání podle vzdělávacích programů:

- Vzdělávací program zvláštní školy – dobíhající,
- Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika – dobíhající,
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV LMP) od r. 2007/2008.

V základní škole praktické žáci plní povinnou školní docházku v průběhu devíti let. Člení se na 1. stupeň (1. – 5. ročník) a 2. stupeň (6. - 9. ročník). Různé další modifikace mohou být zohledněny ve školním vzdělávacím programu každé školy. Stupeň základního vzdělání žák získává úspěšným ukončením základního vzdělávání podle příslušného vzdělávacího programu v základní škole nebo v základní škole praktické. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 279)

Pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) je určena příloha RVP ZV, která upravuje vzdělávání těchto žáků (RVP ZV LMP), jak už je zmíněno v předchozím výčtu vzdělávacích programů. Tento vzdělávací program *„respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické i pracovní možnosti a předpoklady, vymezuje podmínky pro vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání.“* (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 72)

2.8.2.1 Struktura RVP ZV LMP

Cíle vzdělávacího programu

Cíle pro RVP VZ LMP jsou shodné s formulací cílů pro RVP ZV, protože je žádoucí naplňovat stejné cíle u žáků s lehkým mentálním postižením pod podmínkou, že se přihlíží k individuálním osobnostním zvláštnostem žáků.

Klíčové kompetence

U žáků s lehkým mentálním postižením je rozvíjeno všech šest kompetencí, které jsou shodné s RVP ZV, ale je kladen důraz především na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.

Průřezová témata

Zařazení těchto šesti průřezových témat je důležité pro utvoření a rozvoj klíčových kompetencí žáků. Mají silný výchovný aspekt a v charakterovém rozvoji žáků s lehkým mentálním postižením jim pomohou především v utváření hodnotového systému. Všechna témata z RVP ZV mohou být zařazena i do vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením s tím, že budou v souladu s náplní a očekávanými výstupy jednotlivých oblastí a oborů.

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah je pro žáky s lehkým mentálním postižením dělen do devíti oblastí, stejně jako u RVP ZV. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou vytvořeny s respektem ke snížené úrovni rozumových schopností žáků, jako je tomu v celém RVP ZV LMP. Očekávané výstupy i zde mají činnostní povahu a jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Mají však podmíněčnou formulaci („žák by měl“) na rozdíl od RVP ZV, protože není předem možné předvídat ani definovat, co je žák s lehkým mentálním postižením schopen zvládnout v určitém věku. Na úrovni ŠVP je učivo závazné.

Rámcový učební plán - viz příloha C (RVP ZV LMP)

2.8.3 Charakteristika vzdělávacích oblastí RVP ZV LMP, které se zásadně liší časovou dotací od RVP ZV

Člověk a svět práce

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce je stěžejní vzdělávací oblastí ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Zahrnuje široké spektrum manuálních činností, které rozvíjejí klíčové kompetence a vedou žáky k získání souboru vědomostí, pracovních dovedností a návyků v oblastech lidské činnosti. Zaměřuje se především na rozvíjení komunikačních, motorických a tvořivých schopností, zmírňuje motorické poruchy, zdokonaluje kognitivní funkce, stimuluje myšlení a řeč. Utváří u žáků pozitivní vztah k práci a přispívá k vytváření životní a profesní orientace, k budoucímu pracovnímu zařazení, k uplatnění v dalším životě a k integraci žáků ve společnosti.

Jelikož u žáků s lehkým mentálním postižením trvá nácvik běžných dovedností déle než u žáků bez postižení, je nutné s nácvikem začít co nejdříve, a proto je této

vzdělávací oblasti určena vyšší hodinová dotace. Tato vzdělávací oblast je realizování v průběhu celého základního vzdělávání. Obsah vzdělávací oblasti je rozdělen na prvním stupni na *Práce s drobným materiálem, Práce montážní a demontážní, Pěstitelské práce, Příprava pokrmů* a na druhém stupni do sedmi tematických okruhů na *Práce s technickými materiály, Práce s ostatními materiály, Práce montážní a demontážní, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Svět práce*. Učivo celé vzdělávání oblasti je určeno všem žáků a dívkám a tematický okruh *Svět práce* je určen pro 8. a 9. ročníky.

Ve zkratce lze říci, že pro první stupeň základního vzdělávání podle RVP ZV LMP je vyhrazeno pro vzdělávací oblast Člověk a svět práce 15 hodin na místo 5 hodin v RVP ZV a na druhém stupni je vyhrazeno pro vzdělávání podle RVP ZV LMP 20 hodin na místo 3 hodin v RVP ZV. Pro ilustraci časových dotací jednotlivých vzdělávacích oblastí v rámcovém učebním plánu pro základní školu a základní školu praktickou lze nahlédnout do přílohy C.

Žáci na základní škole, kteří se vzdělávají podle RVP ZV mají podstatně méně hodin ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce než žáci vzdělávající se podle RVP ZV LMP, a proto mohou mít snížené předpoklady pro praktické dovednosti a menší zkušenosti s vykonáváním praktických činností. To se může negativně promítnout i při dalším studiu, při kterém právě prospěchově slabí žáci volí často praktické obory, ve kterých mohou být znevýhodnění oproti žákům ze základních škol praktických.

Jazyk a jazyková komunikace

Tato oblast má stěžejní postavení ve výchově vzdělávacím procesu, protože učí žáky osvojovat si správnou ústní a písemnou podobu českého jazyka. Žáci se učí rozumět různým sdělením, rozumět jim a reprodukovat je. Obsah vzdělávací oblasti je rozdělen a realizován do dvou oborů – Český jazyk a literatura a Cizí jazyk.

Na prvním stupni základní školy je časová dotace pro Český jazyk a literaturu v obou vzdělávacích programech téměř stejná (RVP ZV LMP 33 hodin a RVP ZV 35 hodin). Na druhém stupni se časová dotace liší tím, že na v RVP ZV LMP je o 4 vyučovací hodiny více než v RVP ZV (RVP ZV LMP 19 hodin a RVP ZV 15 hodin). Je to dáno i tím, že cizí jazyk je vyučován ve velmi malé míře na základních školách praktických a proto je rozšířena časová dotace na obor Český jazyk a literatura.

Jak už bylo zmíněno v předchozím odstavci, obor Cizí jazyk má na základních školách praktických jen malou časovou dotaci. Na prvním stupni základní školy praktické není často dotován žádnou hodinou, na rozdíl od základních škol, kde je v časové dotaci počítáno s 9 hodinami cizího jazyka. Na druhém stupni základních škol

praktických jsou věnovány cizímu jazyku 4 hodiny ve srovnání se 12 hodinami na základních školách.

Jak můžeme vidět, rozdíl v časových dotacích Cizího jazyka na základních školách a základních školách praktických je zásadní, avšak pochopitelný, protože děti ze základních škol praktických mají velké výukové problémy s českým jazykem a bylo by bezpředmětné věnovat spoustu hodin cizímu jazyku. Vzhledem k požadavkům současného trhu práce na znalost cizích jazyků jsou z tohoto pohledu žáci ze základních škol praktických a prospěchově slabí žáci ze základních škol značně znevýhodnění.

Člověk a příroda

Vzdělávací oblast člověk a příroda je rozdělena do čtyř vzdělávacích oborů a to na *Fyziku*, *Chemii*, *Přírodopis* a *Zeměpis* a časová dotace se liší o 8 hodin. V RVP ZV je pro tuto vzdělávací oblast vyhrazeno 21 hodin, v RVP ZV LMP pouze 13 hodin. Hlavní rozdíl je ve výuce oborů Fyziky a Chemie. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou seznámeni jen se základy těchto předmětů a s jejich aplikací na praktický život.

Matematika a její aplikace

Tato oblast je založena na praktických činnostech a využití matematických dovedností v běžném životě. Posiluje schopnost logického myšlení a prostorové představivosti. Tato oblast prostupuje celým vzděláváním a postupně napomáhá žákům získávat matematickou gramotnost. Na prvním stupni se časová dotace liší o 2 hodiny (RVP ZV LMP 22 hodin a RVP ZV 20 hodin), na druhém stupni o 5 hodin (RVP ZV LMP 20 hodin a RVP ZV 15 hodin).

Informační a komunikační technologie

Žáci si prostřednictvím práce s výukovými počítačovými programy osvojují obsluhu počítače na elementární uživatelské úrovni. Na prvním stupni základní školy praktické mají o jednu hodinu více (dohromady 2 hodiny) než na základní škole (1 hodina), na druhém stupni základní školy praktické mají o tři hodiny více než na základní škole, tedy 4 hodiny.

V dalších vzdělávacích oblastech jsou časové dotace v RVP ZV LMP přibližně stejné jako v RVP ZV, ale musíme brát v úvahu, že učební látka v RVP ZV LMP je přizpůsobena individuálním zvláštnostem a potřebám žáků s lehkým mentálním postižením, je kladen důraz na praktické využití v běžném životě. Celková úroveň dosažených znalostí na základní škole praktické je celkově nižší, než na základní škole. (Kapitola čerpána z RVP ZV a RVP ZV LMP)

2.8.4 Základní škola speciální

Dříve se základní škola speciální nazývala pomocná škola a stejně jako u zvláštní školy se tento pojem přestal používat od roku 2005. Je určena pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáky s více vadami a autismem. Žáci se zde vzdělávají podle vzdělávacích programů:

- Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy,
- Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy,
- Školní vzdělávací program pro přípravný stupeň základní školy speciální,
- Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální.

Žáci zde plní povinnou školní docházku po dobu 10 let ve dvou stupních. Ty se člení na 1. stupeň (1. – 6. ročník) a 2. stupeň (7. – 10. ročník). Ukončením povinné školní docházky v základní škole speciální žák získá základy vzdělání. K základní škole speciální může být přiřazen i přípravný stupeň základní školy speciální pro žáky s těžkým mentálním postižením, s více vadami nebo autismem. Přípravný stupeň může trvat až 3 roky. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 280)

2.9 Vzdělávání v rámci profesní přípravy

Jedinci s mentálním postižením realizují svoji profesní přípravu v těchto zařízeních:

- střední odborné učiliště (pokud žáky splňuje přijímací požadavky a dovoluje to jeho zdravotní způsobilost),
- odborné učiliště (OU, trvá 2 nebo 3 roky),
- praktická škola (trvá 1 nebo 2 roky). (tamtéž, s. 282)

2.9.1 Střední odborná učiliště

Na střední odborná učiliště dříve většinou docházeli žáci, kteří měli horší prospěch na běžných základních školách. Podle Školského zákona (561/2004 Sb.) však mohou také žáci ze základních škol praktických pokračovat od roku 2005 ve své profesionální kariéře na středních odborných učilištích, která poskytují střední vzdělání ve dvou nebo tříletých učebních oborech, které jsou ukončeny závěrečnou zkouškou a získáním výučního listu s kvalifikací pro výkon dělnických povolání. (URL 3)

2.9.2 Odborná učiliště

Struktura a organizace práce na odborném učilišti (OU) je podobná tomu na středním odborném učilišti (SOU). Navazují na vzdělávací program základní školy praktické, jehož učivo dále prohlubují a doplňují. OU je tedy určeno absolventům základních škol praktických, kteří úspěšně dokončili devátý ročník. Příprava trvá 2 až 3 roky a poté žáci vykonávají závěrečnou zkoušku, jejímž absolvováním získají výuční list o odborné způsobilosti v oblasti řemesel. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 282)

Zdravotně znevýhodněným žákům s různou mírou mentální retardace slouží ke vzdělávání dva druhy praktických škol, které spolu s odbornými učilišti tvoří systém středních škol pro žáky s mentální retardací. (Pipeková In Vítková, 2004, s. 317)

2.9.3 Praktické školy

Praktickou školu lze rozdělit na praktickou školu s jednoletou nebo dvouletou přípravou. *Praktická škola s dvouletou přípravou* je určena žákům se středně těžkým mentálním postižením, popřípadě žákům s lehkým mentálním postižením s více vadami, kteří ukončili povinnou školní docházku v základní škole praktické či v základní škole speciální. Můžou sem být přijati i žáci, kteří skončili docházku v nižším než devátém ročníku základní školy nebo v odůvodněných případech v devátém ročníku základní školy. Žáci si na praktické škole rozšíří a doplní všeobecné vzdělání, kterého dosáhli v průběhu povinné školní docházky, získají základy odborného vzdělání a manuálních dovedností v oboru dle zaměření přípravy vedoucích k profesnímu uplatnění. Vzdělávání je zakončeno závěrečnou zkouškou a dokladem o dosažení tohoto stupně vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Absolventi praktických škol dvouletých jsou připravováni na jednoduché pracovní činnosti především v oblasti služeb a výroby (v sociálních a komunálních službách, ve zdravotnictví, v zemědělství nebo ve výrobních podnicích). (Bartoňová In Vítková, 2006, s. 282, RVP PRŠ II)

Praktická škola s jednoletou přípravou (Praktická profesní příprava) je určena žákům v pásmu těžké mentální retardace, žákům s více vadami a žákům s diagnózou autismu, kteří získali ucelené vzdělání na základní škole speciální. Tito žáci se připravují na práci v chráněných pracovištích, na pomocné a úklidové práce v sociálních a zdravotnických zařízeních. Mezi předměty, které se vyučují, patří rodinná výchova, ruční práce, praktická cvičení. (Bartoňová In Vítková, 2006, s. 282)

Střední vzdělání žák získává po úspěšném ukončení vzdělávacího programu praktická škola jednoletá a dvouletá. Studium je ukončeno závěrečnou zkouškou a žák získává vysvědčení o závěrečné zkoušce. (URL 3)

„Požadavky na zdravotní způsobilost zaměření praktické školy dvouleté se shodují s požadavky na zdravotní způsobilost v odpovídajících učebních oborech E“. (RVP PRŠ II) Vzdělání značené písmenem „E“ označuje nižší střední odborné vzdělávání, do kterého spadají praktické školy jednoleté a dvouleté, odborná učiliště.

V oblasti vzdělávání dospělých jedinců s mentálním postižením existují dvě alternativy, kterými jsou večerní školy a kurzy k doplnění vzdělání. (Bartoňová In Vítková, 2006, s. 282)

3 Profesní orientace žáků a trh práce

V této kapitole objasníme pojmy profesní, nebo také profesionální, orientace žáků, volba povolání, trh práce a další pojmy související s touto problematikou. Zároveň zde vymezíme požadavky trhu práce, které jsou v současnosti potřebné k úspěšnému pracovnímu uplatnění.

Práce je pro tuto kapitolu velice důležitý pojem. Lze ji stručně definovat jako tělesnou nebo duševní činnost, která je zaměřená na výdělek, výživu nebo uspokojování potřeb. Směřuje většinou k určitému cíli a k vytváření hodnot, které jsou důležité nejen pro jedince, ale i pro společnost. Předpokladem práce je seberealizace, uplatnění dispozic člověka k určité činnosti, práci nebo sociální aktivitě. S předchozím velice souvisí uplatnění na trhu práce. Každý jedinec má potřebu vlastní seberealizace, která pokud není uspokojována, vyvolává u člověka ztrátu motivace k práci na sobě, k překonávání překážek, ke vzdělávání a profesní přípravě a odbornému růstu, čímž se i snižuje možnost **pracovního uplatnění**. To je u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami samo o sobě obtížnější. (Opatřilová, Zámečnicková 2005, s. 8-9)

Profesní dráhou rozumíme *„objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, případně sled jeho povolání“*. (Opatřilová, Zámečnicková 2005, s. 9) **Profesní orientace** (nebo profesionální orientace) v sobě zahrnuje *„utváření a rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy mladého člověka a vlastností a schopností významných pro proces volby povolání, jeho vykonávání a event. rekvalifikace. Profesní orientace je také jedním z úkolů, které plní výchovné poradenství pro žáky základních, středních a speciálních škol. Zajišťují ho odborná zařízení*

výchovného poradenství, školy, podniky a úřady práce.“(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 181)

Profesní volba je jednou z fází profesní orientace a jako obzvláště důležitou bychom označili volbu střední školy, která velmi ovlivňuje jedincovo budoucí povolání. K hlavním východiskům **profesní volby** dospívajícího patří především znalosti a informace, které má jedinec o různých profesích, vlastní školní prospěch, zkušenosti s vlastními výkony v různých oblastech a jejich hodnocení, sebehodnocení, doporučení školy a přání a doporučení rodičů. Toto platí hlavně pro majoritní společnost. U jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami faktory, které ovlivňují volbu povolání, vycházejí z jejich omezení a znevýhodnění. (Opatřilová, Zámečnicková, 2005, s. 20)

Trh práce je neoddělitelně spjatý s tržním hospodářstvím. Stejně jako každý jiný trh má stranu nabídky, kterou reprezentuje pracovní síla, a poptávky, kterou představují zaměstnavatelé. Předpokladem pro rozvoj práce je nutná převaha nabídky nad poptávkou, což je ve společnosti spjato s nezaměstnaností. (Nouzová, Strádal, 1995) Nezaměstnaností jsou nejvíce postiženy skupiny mladých lidí, osoby s minimální kvalifikací, ženy s malými dětmi a zdravotně postižení občané. (Opatřilová, Zámečnicková, 2005, s. 10) Přesto, že míra nezaměstnanosti v České republice je poměrně nízká (podle statistiky MPSV 8,1% od roku 1997), vývoj trhu práce je značně nestabilní a nelze spolehlivě předpokládat jeho budoucnost ani seriózně doporučovat, jaká povolání jsou perspektivní z pohledu uplatnitelnosti. Existují však určitá šetření, analýzy a také struktura zaměstnanosti a prognózy trhu práce v západních zemích, která jsou alespoň částečným vodítkem pro vhodnou profesní orientaci, volbu povolání a pro budoucí profesní dráhu jedinců. (Nouzová, Strádal, 1995, URL 9)

Dále bychom rádi zmínili **úřady práce** (ÚP), které jsou základním článkem systému služeb zaměstnanosti a starají se mimo jiné o poradenství pro volbu povolání, pro občany se změněnou pracovní schopností, pro rekvalifikaci a apod. Při ÚP jsou také zřízena informační a poradenská střediska (IPS) pro volbu povolání v daném okrese. (Nouzová, Strádal, 1995)

3.1 Profesní orientace

Profesní, nebo profesionální orientace, je záměrný, cílevědomý a soustavný výchovný proces, který má za cíl poskytnout jedincům všestrannou připravenost pro uvědomělou volbu povolání a pro její další celoživotní zpřesňování. Zásadním požadavkem na celý proces je zásada přiměřenosti a postupnosti, podle které je potřeba

organizovat obsah výchovy k volbě povolání v souladu s žákovou věkovou vyspělostí a úrovní nabitých vědomostí, dovedností, zájmů a postojů. Dostatečný rozumový, citový a volní rozvoj je úzce spjatý s tímto procesem a jeho správným vývojem. (Hřebíček, 1984, s. 24) Profesní orientaci lze rozdělit do tří etap:

1. *Etapa obecně informativní profesní orientace* – Jde o etapu všeobecné profesní orientace, kdy se žák seznamuje s prací jako takovou, utváří si základní pracovní dovednosti, návyky, schopnosti, zájmy a kladný vztah k práci v průběhu předškolního vzdělávání a prvního stupně základní školy.
2. *Etapa profesní aproximace* (přiblížení) – S přechodem žáků na druhý stupeň vstupují žáci do druhé fáze procesu profesní orientace. Žáci získávají podrobnější znalosti přírody, společnosti, výroby, profesí a sebe samotných, které souvisí s utvářením hlubšího zájmu o profesi.
3. *Etapa profesní determinace a selekce* (určení a výběru) – Tato etapa je spojena se dvěma posledními ročníky základní školy a volbou dalšího studia a povolání. (Hřebíček, 1984, s. 48 podle Mojžíška)

Z hlediska časového na sebe jednotlivé fáze posloupně navazují a zároveň probíhají paralelně vedle sebe a výrazně se ovlivňují. Při absolvování další vzdělávací instituce se celý cyklus těchto etap opakuje, ale na vyšší úrovni a v soulasu se specifikou dané oblasti. (Hřebíček, 1987, s. 42)

3.2 Volba povolání

Za volbu povolání, nebo profesní volbu, bychom mohli označit třetí fázi profesní orientace. Pokud poskytuje poradce pomoc žákovi při volbě povolání, musí si položit dvě otázky. První, jaké povolání se bude dítěti nejvíce líbit. Druhou otázkou je pro jaké povolání se bude dítě nejvíce hodit. V ideálním případě by byla odpověď na obě otázky stejná. Bohužel tomu tak většinou není, protože děti mají často takové ambice, kterých nemohou dosáhnout. Než děti dojdou ke konečné volbě povolání, projdou různými stadii. Některá stadia jsou známkou nedostatečného realismu, kdy děti touží mít nějaké povolání, ale netuší, jaká je skutečná náplň práce, požadovaná kvalifikace a dovednosti. (Fontana, 1997, s. 326)

Fontana (1997, s. 327 podle Supera) uvádí *model stadií při volbě povolání*, kdy je každému stadiu přisouzeno jedno období dětství. Je důležité mít na paměti, že někteří jedinci procházejí jednotlivými stadii mnohem později a je pravděpodobné, že někteří dospívající jedinci se budou stále nacházet ve stadiu fantazií, které je

spojováno nejčastěji s raným dětstvím. Toto může být znakem dětí s mentální nezralostí.

1. *Stadium fantazií* (rané dětství), které trvá minimálně do prvních ročníků základní školy, si děti představují samy sebe v takovém povolání, které zrovna lahodí jejich fantazii. Nemyslí na skutečnosti, které jsou s takovým zaměstnáním spojeny.
2. *Stadium zájmu* (pozdní dětství) je spojeno s obdobím nástupu dětí do vyšších tříd základní školy, kdy je fantazie nahrazována zájmem. Děti přitahují taková povolání, která jim připadají zajímavá. Pokud chtěly být v předchozím stadiu doktory, nyní se mohou tohoto přání vzdát, protože zjistí, že je biologie ani chemie nezajímají.
3. *Stadium schopnosti* (kolem 15. roku) je typické tím, že se do středu zájmu dětí dostává schopnost a zavrhnou ta povolání, která jsou pod nebo nad jejich úroveň schopností.
4. *Stadium ohledávání* (kolem 20. roku), ve kterém dospívající podnikají praktické pokusy, při kterých podávají první žádosti o zaměstnání a zjišťují další skutečnosti pracovního života.

S těmito čtyřmi stadii se setkává učitel ve výchovně vzdělávacím procesu. Psycholog Super však aplikuje model stádií při volbě povolání na celý život. V raných dvacátých letech probíhá *stadium zkoušení*, kdy jedinec často mění zaměstnání. Dále následuje *stadium specializace* (střední věk), během kterého se jedinec věnuje jednomu povolání. Posledními dvěma fázemi je *stadium zpomalení*, kdy jedinec neuvažuje o dalším postupu v zaměstnání a poté *stadium důchodu*.

Tento model může být pedagogickým pracovníkům určitým vodítkem při kariérovém poradenství, aby děti vedli k důkladnému rozvažování o vhodném povolání a poskytli jim veškeré informace o dovednostech a kvalifikaci, která je pro vykonávání povolání potřeba. (1997, s. 327)

3.3 Trh práce

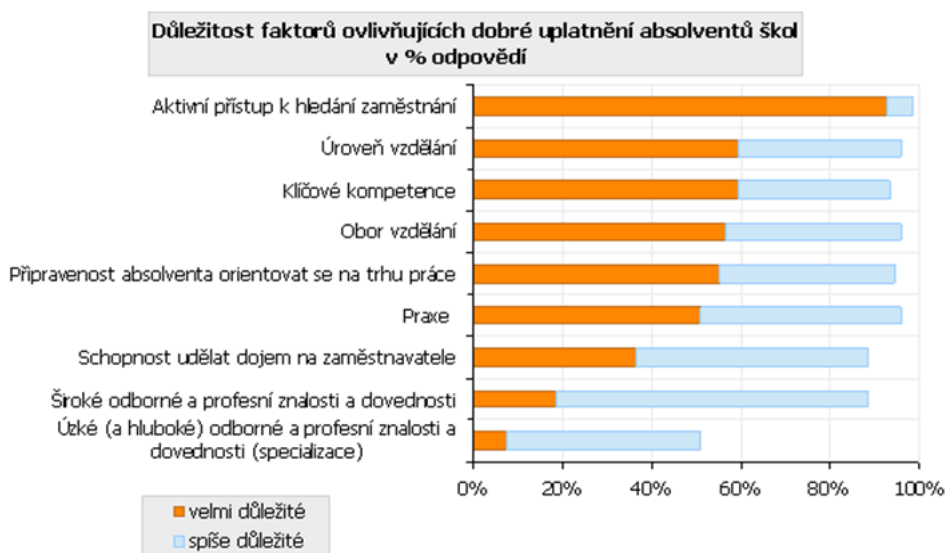
Jak už bylo řečeno v úvodu této kapitoly, aby byl zabezpečen chod ekonomiky státu, je zapotřebí, aby nabídka na trhu práce převyšovala poptávku. S touto podmínkou souvisí nezaměstnanost. Získání zaměstnání obecně ovlivňuje spousta faktorů, například hospodářských, ale také sociálně-demografický vývoj a další vlivy subjektivní

povahy. K tomu, aby každý z nás získal práci, musí splňovat určité předpoklady pro profesní uplatnění. (Nouzová, Strádal, 1995, s. 34)

3.3.1 Faktory ovlivňující uplatnění absolventů škol

Faktory ovlivňující dobré uplatnění na trhu práce byly vyhodnoceny pracovníky úřadu práce následovně. Jako nejdůležitější faktor se jeví aktivní přístup k hledání zaměstnání. Dalším faktorem pro snadnější uplatnění absolventů je úroveň vzdělání. Zde platí přímá úměra, že čím vyšší je dosažené vzdělání, tím vyšší je uplatnění absolventů. S vyšším vzděláním absolventů roste požadavek na osvojení klíčových kompetencí. Na všech úrovních vzdělání je na jedince kladen požadavek na ochotu se dále učit. Po absolventech s výučním listem se vyžaduje schopnost čtení a porozumění pracovním instrukcím, u maturantů se žádá zručnost v používání výpočetní techniky. Dobrý ústní a písemný projev se žádá u absolventů VOŠ a nejvíce požadavků je, včetně předchozích, kladeno na absolventy vysokých škol, kteří musí disponovat všestrannými schopnostmi, znalostmi a dovednostmi, být zruční v cizích jazycích, být rozhodní a zodpovědní. Dále je uplatnitelnost na trhu úzce spjata s oborem dosaženého studia a délkou praxe. (URL 5)

Graf 1: Důležitost faktorů ovlivňujících dobré uplatnění absolventů škol (URL 5)



Žádanost oborů na trhu práce souvisí s rozvojem ekonomiky daného státu. V poslední době však přibývá nezaměstnaných mezi absolventy ekonomických oborů vzhledem k jejich vysokému počtu a nedostatečné praxi. Dále mají problém s uplatněním absolventi se zaměřením na obchod a zemědělství, protože o ně není ze strany zaměstnavatelů dlouhodobě zájem. O absolventy ve strojírenství a elektrotechnice byl před ekonomickou krizí velký zájem vzhledem k malému počtu

kvalifikovaných pracovníků, avšak v této době z důvodu útlumu výroby není dostatečná poptávka ani po těchto pracovnících. Naopak absolventi ve zdravotnictví, lékařství a v pohostinství mají vysokou šanci na uplatnění. (tamtéž)

Situace na trhu práce se neustále mění a s ní i požadavky na absolventy. V současné době jsou podle pracovníků úřadu práce největšími problémy při uplatňování absolventů neuspokojivá spolupráce škol se zaměstnavatelskou sférou, nedostatečná praxe absolventů, nízká motivace absolventů k hledání pracovního uplatnění a nevyhovující struktura a pružnost vzdělávací nabídky na trhu práce. (tamtéž) Podle analýzy situace ve vzdělávání v ČR prováděné Národní ekonomickou radou vlády je „segment SŠ vzdělání, který má skutečně připravovat pro trh práce (učňovské školství), příliš často úzce profesně zaměřen a odborná příprava často nekoresponduje se strukturou poptávky. Nedostatečně je reflektována skutečnost, že i učni budou konfrontováni s měnícími se ekonomickými podmínkami během dalších desítek let jejich pracovních kariér.“ (URL 11)

3.3.2 Míra nezaměstnanosti v ČR

Absolventi škol jsou jednou z nejrizikovějších skupin ekonomicky aktivních obyvatel uplatňující se na trhu práce. Na jejich situaci má vliv celková ekonomická situace v zemi, nezaměstnanost, aktuální stav nabídky a poptávky po nabízených pracovních silách. Situace je také velice ovlivněná vzděláním a oborovou strukturou absolventů, jejich nedostatečnou praxí a minimem zkušeností z oblasti pracovního prostředí. Po dokončení školy však mohou konkurovat přednostmi, jako je aktuální odborná znalost, znalost cizích jazyků a počítačových dovedností a profesní flexibilita. Toto však neplatí pro absolventy základních škol nebo učebních oborů se sníženou nebo deficitní mentální úrovní. (URL 12)

Ukazateli pro zjištění uplatnitelnosti jsou absolutní počty uchazečů o zaměstnání a míra nezaměstnanosti. Míru nezaměstnanosti zjistíme, pokud dáme do poměru počet absolventů-uchazečů o zaměstnání konkrétní skupiny oborů k celkovému počtu absolventů v daném oboru. Míra nezaměstnanosti vyjadřuje, kolik procent absolventů určité skupiny zůstane bez zaměstnání. (URL 1)

Podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. rozlišujeme absolventy se základním, středním, vyšším a vysokoškolským vzděláním. Dále se absolventi se středním vzděláním dělí na absolventy se „středním vzděláním“, do kterého spadají absolventi oborů dříve užívaných kategorií (KKOV) D a J. Také jsou tu zde absolventi se „středním vzděláním s výučním listem“, kam se řadí absolventi E a H a kategorie

absolventů se „středním vzděláním s maturitní zkouškou“. Pro potřeby naší práce se soustředíme především na skupinu E, která se přesně nazývá „nižší střední vzdělání s výučním listem“. Spadají sem obory, které jsou vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se zaměříme na skupinu H „střední vzdělání s výučním listem“, která zahrnuje běžné učební obory na SOU. Jedná se o pracovníky, kteří se na budoucí profesní dráhu připravovali v tříletých (téměř 90%) nebo dvouletých učebních oborech a získali výuční list. Jsou připraveni pro práci v dělnických profesích, manuální a obslužné činnosti v oblasti služeb.

Absolventi mají největší problém s uplatněním do 25 roku života. Poté se jejich situace ustálí a zlepší. Nejnížší míru nezaměstnanosti mají vysokoškoláci a lidé s maturitou. Naopak vyšší úroveň nezaměstnanosti je patrná u vyučených a nejvyšší u těch, kteří mají pouze základní vzdělání. Tato skupina má problémy s uplatněním v průběhu celého života. (tamtéž)

Tab. 3: Míra nezaměstnanosti „čerstvých“ absolventů (URL 1)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Střední s výučním listem - E, H	18,3%	20,3%	23,4%	23,2%	17,9%	15,7%	10,5%	6,9%	13,4%	19,4%
Střední s MZ a odb.výcvikem - L0; Nástavbové vzdělání - L5	19,2%	21,4%	23,5%	21,2%	16,1%	14,0%	11,1%	7,5%	10,5%	17,0%
Střední odborné s MZ - M	17,0%	15,2%	16,3%	15,0%	12,2%	11,0%	7,8%	8,0%	13,1%	21,7%
Gymnaziální vzdělání - K	6,6%	7,2%	6,4%	6,1%	4,8%	4,4%	3,2%	5,7%	7,8%	10,6%
Vyšší odborné vzdělání - N	9,6%	12,9%	13,2%	13,6%	10,9%	9,1%	6,6%	2,5%	2,4%	3,0%
Vysokoškolské vzdělání - R, T, V	6,2%	8,0%	8,8%	7,7%	5,5%	4,8%	3,3%	6,0%	6,8%	8,9%
								2,5%	3,1%	4,5%

Míra nezaměstnanosti čerstvých absolventů za roky 2001 až 2010 kolísala u absolventů s nižším vzděláním s výučním listem „E“ a středním vzděláním s výučním listem „H“ od 6,9 % až po 23,4 %. Jak už bylo řečeno, po dvacátém pátém roce života se situace u vyučených na trhu práce ustálí a míra nezaměstnanosti se průměrně sníží. Pro ilustraci je dále uvedena tabulka míry nezaměstnanosti všech absolventů se vzděláním ve skupině E a H. (tamtéž)

Tab. 4: Míra nezaměstnanosti všech absolventů (URL 1)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Střední s výučním listem - E, H	32,7%	23,8%	22,7%	20,9%	15,7%	13,6%	8,9%	6,0%	11,8%	15,6%
Střední s MZ a odb.výcvikem - L0; Nástavbové vzdělání - L5	19,0%	25,5%	25,0%	19,1%	13,5%	11,2%	8,7%	6,2%	9,5%	12,7%
Střední odborné s MZ - M	15,9%	20,8%	14,9%	13,3%	10,1%	9,1%	6,5%	6,7%	10,7%	16,4%
Gymnaziální vzdělání - K	8,9%	9,6%	6,3%	5,3%	3,9%	3,4%	2,5%	4,7%	6,4%	8,3%
Vyšší odborné vzdělání - N	8,0%	9,9%	10,6%	9,4%	8,2%	6,4%	4,8%	1,9%	1,9%	2,4%
Vysokoškolské vzdělání - R, T, V	5,1%	6,3%	6,7%	5,7%	3,8%	3,3%	2,4%	4,0%	5,3%	6,2%
								1,8%	2,2%	3,0%

Vzhledem k tomu, že i v kategorii E a H jsou mezi absolventy značné rozdíly v nezaměstnanosti, rozdělíme dále tuto kategorii na absolventy „středního vzdělání s výučním listem H“ a na absolventy „nižšího středního vzdělání s výučním listem E“. Většina absolventů základní školy a základní školy praktické s výučním listem

v našem zkoumaném vzorku spadá do skupiny E. Pro lepší ilustraci celorepublikového rozdílu v nezaměstnanosti těchto dvou skupin je uveden následující příklad. Nelze zapomenout ani na skupinu jedinců bez základního vzdělání **A**, s neúplným základním vzděláním **B** a se základním vzděláním **C**. Tato skupina je ovšem tak malá, že se jí analýzy příliš nevěnují. (URL 1)

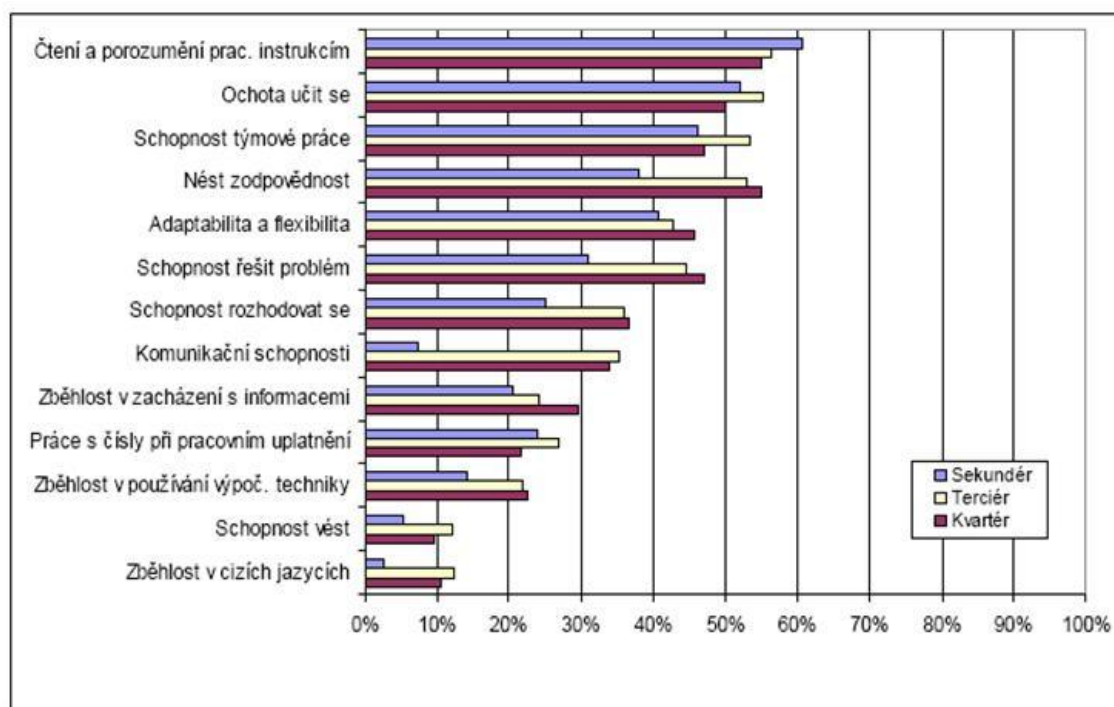
Tab. 5: Míra nezaměstnanosti „čerstvých“ absolventů podle kategorií vzdělání (URL 1)

Kategorie vzdělání	Počet absolventů (2009)	Počet nezaměstnaných absolventů (duben 2010)	Míra nezaměstnanosti absolventů v % (duben 2010)	Srovnání s dubnem 2009
Střední odborné s výučním listem - E, H	31 082	6 030	19,4%	6,0 p.b.
Nižší střední odborné vzdělání - E	3 569	1 147	32,1%	6,9 p.b.
Střední odborné s výučním listem - H	27 513	4 883	17,7%	5,8 p.b.
Střední odborné s maturitou a praktickým výcvikem - L	14 427	2 791	19,3%	7,5 p.b.
Střední odborné s maturitou a praktickým výcvikem - L/0	7 161	1 214	17,0%	6,4 p.b.
Nástavbové maturitní studium po vyučení - L/5	7 266	1 577	21,7%	8,6 p.b.
Střední odborné s maturitou - M	44 980	4 779	10,6%	2,8 p.b.
Gymnaziální vzdělání - K	24 499	735	3,0%	0,6 p.b.
Vyšší odborné vzdělání - N	5 186	462	8,9%	2,1 p.b.
Vysokoškolské magisterské vzdělání - T	20 274	1 415	7,0%	2,7 p.b.

p. b. – procentní bod

Nezaměstnanost dále souvisí i s kompetencemi, které jsou kladeny na pracovníky v jednotlivých odvětvích podle kategorie vzdělání. To, zda si jednotlivci tyto kompetence osvojili nebo ne, zvyšuje či snižuje jejich šanci na trhu práce. V následující tabulce jsou uvedeny kompetence, které jsou vyžadovány po vyučených pracovnících. Pro pochopení tabulky uvedu vysvětlení pojmů. Sekundér je v tomto případě označení pro sekundární sektor hospodářství, který označuje zpracovatelský průmysl. Terciér je označení pro terciární sektor neboli sektor služeb. A nakonec označení kvartér, kvartérní sektor, do kterého zahrnujeme školství, vědu a výzkum. (URL 7)

Graf 2: „Zcela nezbytné“ a „velmi důležité“ kompetence vyučených pracovníků (URL 7)



Ze všech předchozích tabulek je zřejmé, že pracovníci s nižším středním vzděláním s výučním listem jsou skupinou, která nejvíce trpí nezaměstnaností. Zároveň jsou na pracovníky kladeny nároky ve formě kompetencí. Pokud pracovník není schopen prokázat, že si zmíněné kompetence osvojil, přestává být pro zaměstnavatele perspektivním zaměstnancem a jeho možnost uplatnění se snižuje. Proto je velice důležité vést žáky od začátku výchovně-vzdělávacího procesu k těmto kompetencím, které jsou zahrnuty v RVP. Je však důležité zdůraznit, že je nutné tyto kompetence upravovat v závislosti na požadavcích společnosti a trhu práce. Podle zaměstnavatelů se do budoucna kompetence budou vyvíjet tímto směrem a vzhledem k nim bychom měli vzdělávání neustále přizpůsobovat. (tamtéž)

Tab. 6: Kompetence, jejichž význam poroste, a jejich pořadí podle sektoru (URL 7)

Kompetence	Sekundér		Terciér		Kvantér		Průměr
zběhlost v cizích jazycích	1.	22%	1.	21%	1.	18%	20%
zběhlost v používání výpočetní techniky	2.	14%	2.	15%	2.	15%	15%
ochota učit se	4.	10%	3.	10%	3.	10%	10%
adaptabilita a flexibilita	3.	12%	4.	8%	6.	7%	9%
zběhlost v zacházení s informacemi	5.	8%	8.	6%	4.	10%	8%
schopnost rozhodovat se	8.	6%	5.	8%	10.	6%	7%
schopnost řešit problém	7.	6%	7.	7%	8.	7%	6%
nést zodpovědnost	9.	5%	6.	7%	7.	7%	6%
schopnost týmové práce	6.	7%	10.	3%	9.	6%	6%
komunikační schopnosti	10.	2%	9.	6%	5.	8%	6%
schopnost vést	11.	2%	11.	1%	11.	1%	2%
čtení a porozumění pracovním instrukcím	12.	1%	13.	1%	12.	1%	1%
práce s čísly při pracovním uplatnění	13.	0%	12.	1%	13.	1%	1%

4 Vlastní výzkumné šetření

Následující kapitola je věnována praktické části diplomové práce. Zabýváme se zde dvěma výzkumnými šetřeními, jejichž vypracování zahrnuje formulování výzkumných cílů a výzkumných otázek. Dále zde popisujeme použité výzkumné metody, charakteristiku sledovaných souborů a průběh výzkumů. Získané výsledky z výzkumných šetření podrobujeme analýze a prezentujeme. Díky zjištěným výsledkům získáme odpovědi na stanovené výzkumné otázky a na základně těchto odpovědí vyslovujeme závěry našeho šetření.

4.1 Metodologie výzkumného šetření

4.1.1 Cíl výzkumu

4.1.1.1 Obsahová analýza dokumentů

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, zda jsou rozdíly v uplatnění prospěchově slabých žáků¹⁵ na základní škole a žáků na základní škole praktické. (C1)

Výzkumné otázky

Vzhledem k tomu, že na základní škole jsou vzdělávání žáci s IQ 70 a vyšším, měli by vykazovat lepší výsledky, tj. měli by ve větším poměru nalézat uplatnění na trhu práce než žáci, kteří docházejí na základní školu praktickou a dosahují IQ 70 a nižšího. V reálné situaci však základní školy praktické mají větší možnost věnovat se těmto žákům intenzivně - menší počet ve třídě, žáci mají čas na procvičování látky, jsou zde k dispozici speciální pomůcky a učebnice, velká část rozvrhu je věnovaná praktickým činnostem aj. Tato opatření se snaží přispívat k motivaci a poskytovat žákům základní školy praktické předpoklady k tomu, aby proces vzdělávání kompenzoval jejich handicap oproti žákům, kteří prošli základní školou. Proto se v této práci pokusíme prokázat, že žáci základní školy praktické ve skutečnosti nacházejí srovnatelné uplatnění na trhu práce jako prospěchově slabí žáci na základní škole.

To vše zjišťujeme na absolventech Základní školy v RK a Základní školy praktické v RK za časové období od roku 1990 do roku 2005.

¹⁵ Vysvětlení pojmu v kapitole 4.1.3.1.

K tomu, aby byl naplněn cíl výzkumné práce, byly formulovány následující výzkumné otázky, na které se pokusíme dále dopovědět. Výzkumné otázky (dále jen VO) pro účely naší práce znějí takto:

VO1: Mají žáci ZPŠ srovnatelné uplatnění s žáky ZŠ?

VO2: Je evidováno na úřadu práce více PS absolventů ZŠ než absolventů ze ZŠP?

VO3: Týká se nezaměstnanost u absolventů ZŠ a ZŠP podobných profesí?

VO4: Je více prospěchově slabých absolventů ZŠ bez ukončeného základního vzdělání v porovnání s absolventy ZŠP?

4.1.1.2 Dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci

Cíl průzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jaký je pohled výchovných poradců na současnou situaci ve vzdělávání žáků se sníženými rozumovými schopnostmi a přispět tak k diskusi o budoucím vzdělávání těchto žáků. (C2)

Otázky průzkumu

V dnešní se době se hovoří o inkluzivním vzdělávání, které předpokládá jednotnou diferencovanou školu pro „všechny“. (Tomicová, Švingalová, 2002, s. 14) Tato situace však vyžaduje obrovské změny ve školství. V základní škole praktické jsou žáci připravováni na budoucí život takovými postupy a způsoby, které odpovídají individuálním možnostem žáků. Pokud by základní školy praktické postupně zanikaly, je otázkou, zda by vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i dětí s lehkou mentální retardací, společně se zdravými dětmi nepoškodilo obě skupiny žáků tím způsobem, že by se jedné skupině na úkor té druhé nemohl učitel dostatečně věnovat. Pokusíme se ukázat, že v současné době není školství podle výchovných poradců dostatečně připraveno na inkluzivní vzdělávání. K naplnění cíle průzkumu byly stanoveny následující průzkumné otázky:

VO5: Souhlasí rodiče prospěchově slabých žáků, pokud jejich děti nestačí požadavkům na základní škole, aby byly přeřazeny na typ školy, kde jsou přiměřeně sníženy nároky?

VO6: Jaký názor mají výchovní poradci ZŠ a ZŠP na integraci a postupné směřování k inkluzivnímu vzdělávání?

VO7: Jsou výchovní poradci základních škol a základních škol praktických pro zachování základních škol praktických?

VO8: Hodnotí výchovní poradci na základních školách spolupráci s rodiči lépe, než výchovní poradci na základních školách praktických?

VO9: Je větší poměr prospěchově slabých žáků základní školy, kteří nepokračují ve studiu oproti žákům základní školy praktické?

4.1.2 Použité metody

V průběhu výzkumných šetření jsme uplatňovali poznatky, které byly získány studiem odborné literatury z oblasti pedagogického výzkumu.

4.1.2.1 Obsahová analýza dokumentů

Ve výzkumu byla využita metoda obsahové analýzy pedagogických a úředních dokumentů. Na základě podpisu slibu mlčenlivosti jsem získala přístup do archivů škol pod dohledem výchovních poradců. V diplomové práci nejsou uvedena žádná jména či jiné osobní údaje. Jsou zde uváděny pouze statistické údaje.

Na základní škole probíhalo vyhledávání mnohem složitěji, protože bylo nutné z každé třídy každého ročníku vyhledat jen ty jedince, kteří měli prospěch horší než 3,00, odešli v nižším ročníku než v devátém nebo měli 5 a více čtyřek podle klasifikace všech předmětů, kromě hudební, tělesné a výtvarné výchovy. Na základní škole praktické bylo hledání jednodušší, protože byl zaznamenáván každý jedinec.

Poté, co byl proveden rozbor jednotlivých katalogových listů, vznikla databáze žáků obsahující výzkumný vzorek 120 žáků Základní školy v Rychnově nad Kněžnou a 89 žáků Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou, kteří ukončili povinnou školní docházku v letech 1990 – 2005.

Výzkumný vzorek je v celorepublikovém měřítku nereprezentativní a výsledky lze proto vztahovat jen k těmto školám. Vytváření databáze žáků probíhalo v průběhu měsíce listopadu 2010. Následovalo zjišťování údajů z databáze žáků na Úřadu práce v Rychnově nad Kněžnou.

Pracovník úřadu práce - Úřad práce v Rychnově nad Kněžnou

Poté, co byla vypracována databáze prospěchově slabých žáků ze základní školy a žáků ze základní školy praktické, byly vyhledávány pracovníci úřadu práce konkrétní údaje o těchto žácích. Získané údaje byly analyzovány, porovnávány a vyhodnocovány. Tato osoba mi z pohledu velice zkušeného odborníka v oboru pomohla zorientovat se v základní problematice uplatňování žáků z praktických škol a prospěchově slabých

žáků ze základních škol na trhu práce a poskytovala mi spoustu informací a cenných rad při zpracování celého výzkumu. Získání údajů z úřadu práce proběhlo v prosinci 2010.

4.1.2.2 Dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci

V průzkumu byla použita metoda dotazníku. Před zahájením průzkumu jsme provedli předprůzkum, který nám měl pomoci sestavit otázky do dotazníku. Než byla provedena distribuce dotazníků, ověřili jsme na několika dobrovolnících, zda jsou dotazníky srozumitelné.

V dotazníku byly použity otázky uzavřené, uzavřené dichotomické, polouzavřené. Otevřené podotázky byly podmíněny odpovědí na předchozí otázku, proto někteří respondenti na otevřené podotázky nemuseli odpovídat (týká se otázek č. 8 a 11). V dotazníku se objevuje jedna otázka demografická zjišťující pohlaví. Nejčastěji se objevují otázky uzavřené a polouzavřené.

Byly vytvořeny dva dotazníky. První, obsáhlejší dotazník, byl určen pro výchovné poradce na základních školách. Druhý dotazník se skládal z otázek č. 1, 2, 8, 11, 12, 13, 14, které byly vyčleněny z prvního dotazníku, a byl určen pro výchovné poradce základních škol praktických. V těchto zmíněných otázkách jsme porovnávali názory výchovných poradců základních škol a základních škol praktických. V dotazníku pro výchovné poradce základních škol mohli respondenti volit v otázce č. 6 a 9 více možností. Celkové znění dotazníku je uvedeno v příloze E.

Výzkum byl uskutečněn na náhodně vybraném vzorku některých výchovných poradců ze základních škol a základních škol praktických v Královéhradeckém kraji v únoru 2011. Na otázky odpovědělo 15 respondentů ze základních škol a 15 respondentů ze základních škol praktických v Královéhradeckém kraji. Získané výsledky lze vztahovat pouze ke zmíněnému regionu České republiky, protože vzorek respondentů není v celorepublikovém měřítku reprezentativní.

Konstrukce dotazníků byla provedena skrze webovou aplikaci Google Docs Spreadsheets. Dotazníky byly rozesílány e-maily, jejichž náplní byla zdvořilá prosba o poskytnutí pomoci při tvorbě diplomové práce, cíl a stručná charakteristika diplomové práce. Z 20 rozeslaných dotazníků na základní školy praktické se jich vrátilo 15, návratnost byla tedy 75 %. Z 30 rozeslaných dotazníků na základní školy se jich vrátilo také 15, zde je však návratnost podstatně nižší, tedy 50 %. Tento nástroj získávání dotazníků výrazně zklamal naše očekávání. I když se tato metoda jevila jako nejsnadnější a nejrychlejší způsob pro návrat dotazníků, tento předpoklad se nám nepotvrdil a návratnost dotazníků byla nízká. Důvodem špatné návratnosti byl možná

ten fakt, že spousta lidí se stále bojí komunikace s počítačem, a proto je způsob vyplňování dotazníků přes internet mohl odradit. Ačkoliv je za požadovanou návratnost dotazníkového průzkumu brána hodnota 75 %, někdy je takové návratnosti velmi složité dosáhnout a připouští se i nižší. (Gavora, 2000, s. 107)

K dosažení výzkumných cílů jsme si v obou šetřeních zvolili formulování výzkumných otázek. Pro zpracování odpovědí na výzkumné otázky v obou dotaznících jsme vybrali procentuální statistickou metodu z toho důvodu, že jsme do složitějších statistických metod neměli možnost proniknout a také proto, že nám připadala tato metoda přehledná pro vyjádření odpovědí. Ke každé otázce je uvedena tabulka se zastoupením respondentů a jejich odpovědí, která je doprovázena, pro lepší představu, grafem znázorňujícím procentuální zastoupení jejich odpovědí.

4.1.3 Charakteristika výzkumného vzorku a respondentů

4.1.3.1 Obsahová analýza dokumentů

Základní škola a Praktická škola, Rychnov nad Kněžnou, Kolowratská 485

Škola má v současnosti 22 tříd, 208 žáků a studentů. Má několik pracovišť, která jsou v různých částech města, základní školu praktickou, základní školu speciální, základní školu při zdravotnickém zařízení, střední praktickou školu a školní družinu. Pro účely diplomové práce jsme se zaměřili na pracoviště základní školy praktické. Škola je rozdělena do dvou stupňů (1. - 5. ročník a 6. – 9. ročník). Vyučuje se v pěti třídách a v každé třídě je kolem deseti žáků. Některé ročníky jsou spojené v jednu třídu. Tato situace se každý rok mění podle počtu dětí. V tomto školním roce jsou třídy sloučeny následovně – 1. – 3. ročník, 4. a 5. ročník, 6. ročník, 7. ročník, 8. a 9. ročník. Do některých ročníků bývají integrováni i žáci ze základní školy speciální. Každý rok školu opouští v průměru kolem šesti žáků.

Výzkumný soubor činil 89 žáků, kteří ukončili povinnou školní docházku. Žáci byli vyhledáváni v archivu školy podle katalogových listů a ze získaných informací vznikla databáze žáků, se kterou se dále pracovalo na Úřadu práce v Rychnově nad Kněžnou. Žáci byli vybíráni za časové období 1990 – 2005, tedy za 14 školních let. Domnívali jsme se, že žáci do roku 2010, tedy za 5 let, ukončili studium a zapojili se do pracovního procesu.

Základní škola Rychnov nad Kněžnou, Javornická 1596

Základní škola Rychnov nad Kněžnou, Javornická 1596 má první a druhý stupeň s kapacitou 720 žáků a 100 žáků školní družiny. Lze využívat 27 tříd, což odpovídá vždy třem třídám jednoho ročníku. V každé třídě je okolo 25 žáků. Výraznou část žáků tvoří žáci dojíždějící z okolních obcí. Ve škole se vzdělávají i děti cizinců a dlouholeté zkušenosti má škola s integrací žáků s SPU a jinými zdravotními postiženími. Tito žáci mají vypracovaný IVP na základě doporučení PPP nebo SPC, který je pravidelně upravován.

Výzkumný soubor činil 120 prospěchově slabých žáků, kteří byli vybíráni rovněž za časové období 1990 – 2005. Prospěchově slabí žáci byli vyhledáváni stejným způsobem jako na Základní škole praktické v Rychnově. Termín prospěchově slabí žáci je objasněn v následujících odstavcích.

Díky ředitelům těchto dvou škol byla získána data, která mohla být dále použita pro zjištění konkrétních informací o absolventech těchto škol.

Prospěchově slabý žák na základní škole

Pro účely diplomové práce byl zvolen pracovní termín **prospěchově slabý žák** (dále jen PS žák), který je používán jako ekvivalent termínu „žák se slabým prospěchem“. Toto označení používáme pouze v souvislosti se žáky na běžné základní škole.

Za žáka se slabým prospěchem jsme označili takového žáka, který z různých důvodů neovládá požadavky běžné základní školy. Za takové žáky považujeme ty, kteří alespoň jednou opakovali ročník, především na druhém stupni, ukončili povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku a měli velmi slabý prospěch. Za velmi slabý prospěch považujeme klasifikační průměr od 3,00 výše. Dalším kritériem pro výběr prospěchově slabých žáků bylo klasifikování žáka pěti a více čtyřkami ve vyučovaných předmětech mimo hudební, tělesné a výtvarné výchovy.

Podle Gaussovy křivky normálního statistického rozložení inteligence (viz příloha A) tito žáci spadají do pásma podprůměru, tedy IQ 70 - 89. Pásmo podprůměru bychom dále mohli rozdělit. Žáci, kteří v pásmu podprůměru dosahují hodnoty IQ 80 – 89, zpravidla ještě se školou nemají výrazné problémy. Ty nastávají, pokud je hodnota inteligence IQ 70 – 79. Takové pásmo se označuje jako výrazně podprůměrná inteligence nebo také hraniční pásmo mentální retardace. Ti, kteří se v tomto rozmezí nacházejí, mají většinou výrazné problémy na základní škole.

Především do tohoto rozmezí inteligence by měli spadat prospěchově slabí žáci, které jsme vybrali do zkoumaného vzorku.

Je jasné, že nelze zcela přesně posuzovat žáky podle měřítka prospěchu, protože u hodnocení žáků často hraje roli subjektivní dojem, kterému se nevyhnou ani zkušeni učitelé. Jen málokterý učitel tělocviku, výtvarné či hudební výchovy dává dětem na vysvědčení čtyřku, i když podle objektivních měřítek by ji žák dostat měl. Navíc se diskutuje o tom, zda by měli být žáci v těchto předmětech hodnoceni. Proto ze svého kritéria vyřazují tyto tři předměty a zařazují především, český jazyk, matematiku, cizí jazyk, přírodopis, chemii, fyziku, zeměpis, dějepis a občanskou výchovu, které daleko více vypovídají o tom, zda je žák prospěchově „slabý“ či ne.

Školní prospěch samozřejmě velmi ovlivňuje také aktuálním psychické a fyzické rozpoložení žáka. Pokud je žák dlouhodobě nebo vážně nemocný či prošel nějakou traumatizující zkušeností, jistě se to projeví i na jeho školních výsledcích. Přesto, že jsem si vědoma těchto okolností, stanovila jsem si pro výběr prospěchově slabých žáků výše popsané kritérium, i když vím, že zařazení některých žáků ve vzorku nebude zcela přesné.

Průběh šetření

Celý výzkum probíhá v následujících fázích:

- Prvním fází výzkumu je prostudovat literaturu, získat data z dokumentů škol a následně z úřadu práce, vyhodnotit je podle stanovených výzkumných otázek tak, abychom mohli pomocí získaných dat na tyto výzkumné otázky odpovědět.
- Druhou fází je získaná data roztřídit, podrobit je analýze a názorně je představit. Při analýze budeme posuzovat rozdíly mezi žáky se slabým prospěchem na základní škole a žáky na základní škole praktické a poté je prezentovat.
- Na závěr stanovené výzkumné otázky zodpovíme a vyplyne nám závěr výzkumného šetření, který budeme interpretovat.

4.1.3.2 Dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci

Pro průzkum jsme si vybrali jako respondenty některé výchovné poradce základních škol a základních škol praktických v Královéhradeckém kraji. Tito poradenští pracovníci jsou zkušenými pedagogy, kteří mohou kvalifikovaně odpovědět na otázky týkající se poradenství a situace ve vzdělávání. Obvykle mají absolvované kvalifikační studium pro výchovné poradce.

Průběh šetření

Průzkum probíhá v následujících krocích:

- Prvním krokem je nastudovat literaturu, poté sestavit dotazník na základě výzkumných otázek takovým způsobem, abychom mohli pomocí sběru dat mezi výchovnými poradci na základních školách a základních školách praktických v Královéhradeckém kraji zjistit jejich názory.
- Je třeba pokračovat tím, že vyplněné dotazníky se roztřídí, bude provedena analýza dat a výsledky budou názorně prezentovány. V některých otázkách budou porovnány názory a zkušenosti výchovných poradců ZŠ a ZŠP.
- Nakonec bude provedeno vyhodnocení výsledků a zodpovězení na výzkumné otázky. Získané informace budou shrnuty do výzkumné diskuze.

4.2 Analýza a prezentace výsledků šetření

V této kapitole jsou publikována data, která byla podrobena analýze, aby bylo možné zjistit údaje pro přesné kvantitativní vyjádření pomocí tabulek a grafů. Struktura výzkumu vychází z titulku pro zkoumaný jev na základní škole a základní škole praktické, na něho navazující tabulkou a grafem pro přesné vyjádření hodnot a pro jejich snadnější komparaci. V analýze byly porovnávány údaje ze vzorku 120 žáků se slabým prospěchem na Základní škole v Rychnov nad Kněžnou a 89 žáků ze Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou.

Grafické znázornění v průzkumu odpovídá svou strukturou pořadí otázek v dotaznících. K výzkumu byl vytvořen jeden dotazník pro výchovné poradce základní školy (viz příloha E) a z tohoto dotazníku byly vyčleněny otázky č. 1, 2, 8, 11, 12, 13, 14 pro výchovné poradce základních škol praktických (viz tamtéž). Výsledky otázek č. 1 a 2 nalezneme v příloze F vzhledem k tomu, že se jedná o údaje, které neodpovídají na otázky týkající se cíle tohoto výzkumu. Odpovědi v otázkách č. 8, 11, 12, 13, 14 jsou vzájemně porovnávány. Vzhledem k tomu, že průzkum obsahuje malé zastoupení respondentů, výsledky budou pouze jakousi sondou do problematiky a zkoumané výzkumné otázky a z nich plynoucí výsledky by mohly být podkladem pro ověření na větším vzorku.

Procentuální výsledky v obou výzkumech byly zaokrouhleny na celá čísla. Ve výzkumu jsou používány zkratky ke zpřehlednění tabulek a grafů ve snaze snížit opakování dlouhých názvů v textu. Seznam zkratk je zařazen za obsah této diplomové práce.

4.2.1 Obsahová analýza dat

Pro úspornější vyjadřování a přehlednější úpravu v celém výzkumu označujeme prospěchově slabé žáky základní školy jako „**absolventy základní školy**“. Absolventy rozumíme žáky, kteří ukončili povinnou devítiletou školní docházku. Všechny údaje jsou uvedeny za období od roku 1990 do roku 2005. V celém výzkumu pracujeme se vzorkem 120 absolventů Základní školy v Rychnově nad Kněžnou a 89 absolventů Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou. Výsledky šetření budou vyhodnocovány výhradně v souvislosti s tímto vzorkem.

V tabulce 7 „Přehled souhrnných údajů výzkumu“ jsou zohledněny zástupci chlapců i dívek, kteří absolvovali na obou školách v průběhu let 1990 - 2005. My se však dále budeme věnovat pouze bílé kolonce „Celkem“, která je předmětem našeho výzkumu. Zástupce mužských a ženských absolventů zahrnujeme pod název „**absolventi ZŠ**“ a „**absolventi ZŠP**“. Pouze v tabulce 8 a v grafu 3 jsme zvolili znázornění zastoupení jednotlivých pohlaví absolventů z důvodu jejich nevyváženého zastoupení.

Tab. 7: Přehled souhrnných údajů výzkumu

	Absolventi ZŠ			Absolventi ZŠP		
	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem
Bez evidence na ÚP	16	4	20	16	6	22
Bez evidence s nedokončeným základním vzděláním	4	2	6	3	0	3
Bez evidence se základním vzděláním	3	0	3	0	0	0
Bez evidence s výučním listem	0	0	0	13	6	19
Bez evidence - nebylo možné zjistit	9	2	11	0	0	0
V evidenci ÚP	69	31	100	40	27	67
V evidenci s nedokončeným základním vzděláním	7	6	13	1	1	2
V evidenci ÚP se základním vzděláním	10	5	15	17	9	26
V evidenci ÚP s výučním listem	52	20	72	22	17	39
Celkem			120			89

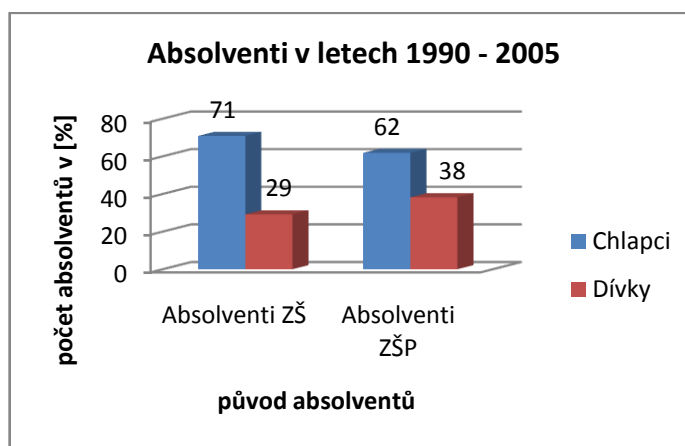
V tabulce 7 jsou shrnuty všechny údaje, které byly zjištěny z dokumentů škol a úřadu práce. Výsledky v bílé kolonce „celkem“ budou podrobně rozebrány v následujícím textu.

1. Počet absolventů ZŠ v Rychnově nad Kněžnou a absolventů ZŠP v Rychnově nad Kněžnou v letech 1990 – 2005

Tab. 8 Celkový počet absolventů v letech 1990 - 2005 podle pohlaví

Absolventi ZŠ v RK a absolventi ZŠP v RK v letech 1990 – 2005	Absolventi ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Absolventi ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Chlapci	85	71	55	62
Dívky	35	29	34	38

Graf 3: Absolventi v letech 1990 - 2005 podle pohlaví



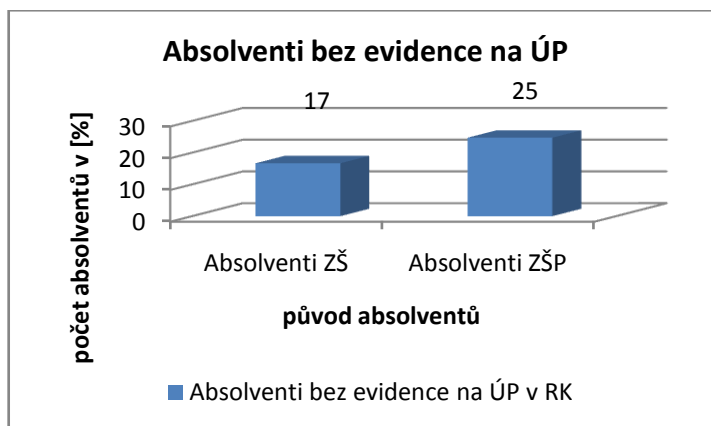
Z prvního grafu je patrné, že z celkového počtu 120 absolventů ZŠ v RK tvoří zastoupení mužů 71 % a žen pouze 29 %. Zastoupení 89 absolventů ZŠP v RK je v poměru 62 % mužů a 38 % žen.

2. Počet absolventů ZŠ a ZŠP bez evidence na ÚP v Rychnově nad Kněžnou v letech 1990 - 2005

Tab. 9: Absolventi bez evidence na úřadu práce

Počet absolventů bez evidence na ÚP v RK	Absolventi ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Absolventi ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Počet absolventů bez evidence na ÚP	20	17	22	25

Graf 4: Absolventi bez evidence na úřadu práce



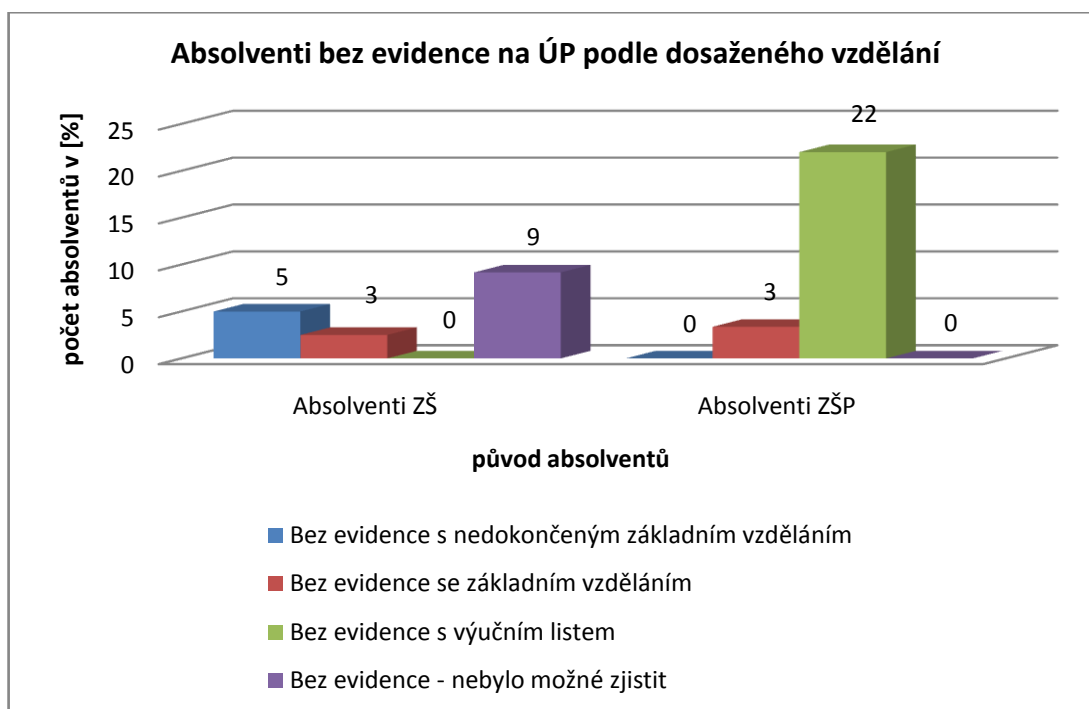
Výzkumným šetřením jsme zjistili, že ze 120 absolventů, kteří absolvovali ZŠ v RK, 17 % absolventů doposud nikdy nebylo v evidenci Úřadu práce v Rychnově nad Kněžnou. Absolventi ZŠP v RK jsou ve větší míře 25 % bez evidence na ÚP v RK.

2a. Počet absolventů ZŠ a ZŠP bez evidence na ÚP v Rychnově nad Kněžnou v letech 1990 - 2005 podle dosaženého vzdělání

Tab. 10: Absolventi bez evidence na úřadu práce podle dosaženého vzdělání

Počet absolventů bez evidence na ÚP podle vzdělání	Absolventi ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Absolventi ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Bez evidence s nedokončeným základním vzděláním	6	5	0	0
Bez evidence se základním vzděláním	3	3	3	3
Bez evidence s výučním listem	0	0	19	22
Bez evidence - nebylo možné zjistit	11	9	0	0

Graf 5: Absolventi bez evidence na úřadu práce podle dosaženého vzdělání



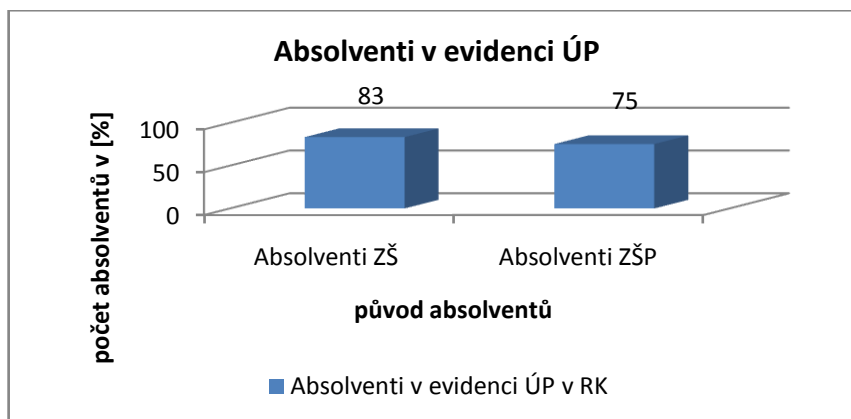
Tento graf 5 a tabulka 10 navazuje na předchozí graf 4 a tabulku 9 znázorňující počet absolventů bez evidence na Úřadu práce v Rychnově nad Kněžnou. Můžeme zde vidět, že z celkových 17 % absolventů základní školy, kteří doposud nebyli v evidenci ÚP v RK, jich 5 % nedokončilo základní vzdělání, dále 3 % z nich získala základní vzdělání a největší zastoupení 9 % tvoří absolventi, jejichž dosažené vzdělání nebylo možné v evidenci ÚP zjistit. Z celkových 25 % absolventů ZŠP, kteří nikdy nebyli v evidenci ÚP v RK, nebyl žádný (0 %) absolvent s nedokončeným základním vzděláním. Pokud se podíváme na absolventy základní školy praktické, vidíme, že 3 % z nich získala základní vzdělání. Největší zastoupení absolventů ZŠP tvořili ti, kteří získali výuční list (22 %). V evidenci ÚP v RK nebyl žádný absolvent ZŠP (0 %), u kterého by nebylo možné zjistit jeho vzdělání.

3. Počet absolventů ZŠ a ZŠP v evidenci ÚP v Rychnově nad Kněžnou v letech 1990 - 2005

Tab. 11: Absolventi v evidenci úřadu práce

	Absolventi ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Absolventi ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Absolventi v evidenci ÚP v RK	100	83	67	75

Graf 6: Absolventi v evidenci úřadu práce



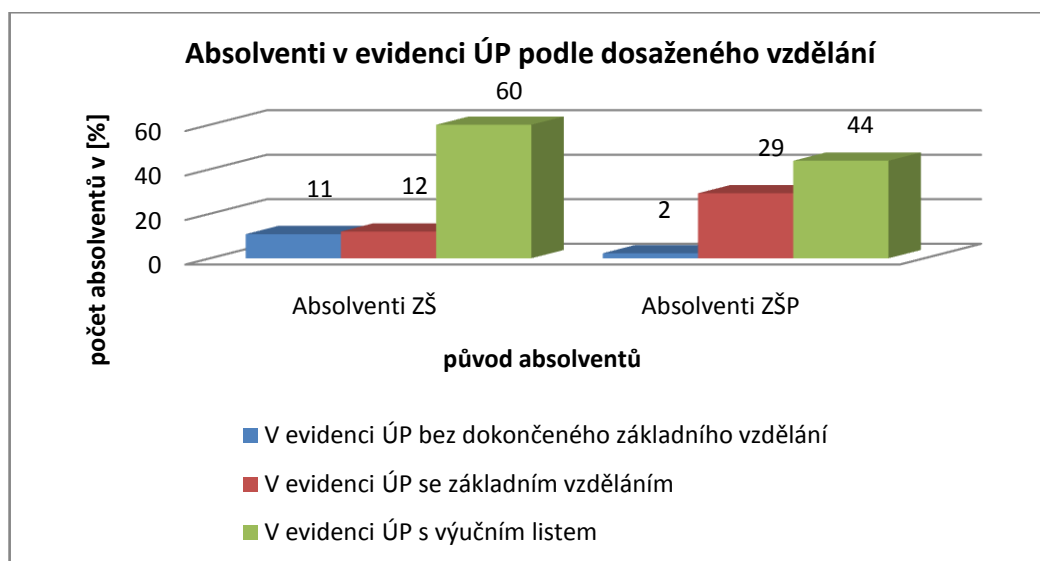
Z tabulky 11 a grafu 6 lze vyčíst, že 83 % absolventů ZŠ v RK bylo alespoň jednou evidováno na Úřadu práce v Rychnově nad Kněžnou. Ve srovnání s absolventy ze ZŠ v RK je doposud méně absolventů ZŠP v RK (75 %) v evidenci Úřadu práce v RK.

3a. Počet absolventů ZŠ a ZŠP v evidenci ÚP v Rychnově nad Kněžnou v letech 1990 – 2005 podle dosaženého vzdělání

Tab. 12: Absolventi v evidenci úřadu práce podle dosaženého vzdělání

Počet absolventů v evidenci ÚP podle vzdělání	Absolventi ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Absolventi ZŠP	Vyjádřeno v [%]
V evidenci ÚP s nedokončeným základním vzděláním	13	11	2	2
V evidenci ÚP se základním vzděláním	15	12	26	29
V evidenci ÚP s výučním listem	72	60	39	44

Graf 7: Absolventi v evidenci úřadu práce podle dosaženého vzdělání



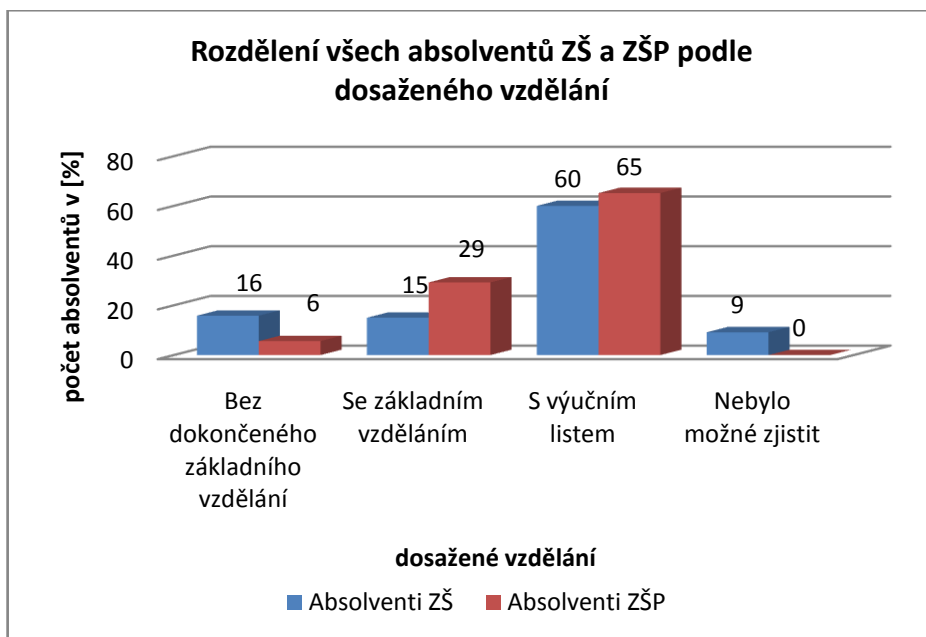
Tabulka 12 a graf 7 navazují na předchozí tabulku 11 a graf 6. Na grafu je znázorněno, že z 83 % absolventů ZŠ, kteří již byli evidováni na ÚP v Rychnově nad Kněžnou, jich 11 % nedokončilo základní vzdělání, 12 % má ukončené základní vzdělání a 60 % získalo výuční list dalším studiem na středním učilišti. Když se podíváme na zástupce základní školy praktické, vidíme, že ze 75ti % absolventů ZŠP, kteří byli evidováni na úřadu práce, jsou 2 % z nich s nedokončeným základním vzděláním, 29 % absolventů ZŠP získalo základní vzdělání a 44 % má výuční list.

4. Rozdělení všech absolventů ZŠ a ZŠP v Rychnově nad Kněžnou v letech 1990 – 2005 podle dosaženého vzdělání

Tab. 13: Všichni absolventi podle dosaženého vzdělání

Rozdělení absolventů podle dosaženého vzdělání bez ohledu na evidování na ÚP		Absolventi ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Absolventi ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Základní vzdělávání		37	31	31	35
	Bez ukončeného základního vzdělání	19	16	5	6
	S ukončeným základním vzděláním	18	15	26	29
S výučním listem		72	60	58	65
Nebylo možné zjistit		11	9	0	0

Graf 8: Všichni absolventi podle dosaženého vzdělání



V tabulce 13 a grafu 8 je znázorněno zastoupení absolventů ZŠ a ZŠP podle dosaženého vzdělání bez ohledu na to, zda byli evidováni na ÚP. Nejvíce absolventů obou škol získalo výuční list, na základní škole 60 % a na základní škole praktické 65 % absolventů. Můžeme si všimnout, že u absolventů základní školy se vyskytuje 9 % absolventů, u kterých nebylo možné zjistit dosažené vzdělání. Proto údaje o dosaženém vzdělání absolventů základní školy nejsou zcela přesné. Pokud se podíváme na graf 5, kde jsou znázorněni absolventi bez evidence na ÚP, lze si všimnout, že zde není ani jeden absolvent ZŠ s výučním listem. Dalo by se proto očekávat, že ti absolventi bez evidence na ÚP, jejichž vzdělání nebylo možné vypátrat, budou právě ti, kteří mají výuční list. To je však pouze naše domněnka a výsledky musíme brát pouze orientačně.

Ve skupině „základní vzdělávání“ vidíme 31 % absolventů základní školy a 35 % absolventů základní školy praktické. Opět je však nutné mít na paměti, že je zde 9 % absolventů ZŠ s nezjištěným vzděláním, kteří by mohli výsledky ovlivnit. Zastoupení absolventů ZŠ a ZŠP je ve skupině „základní vzdělávání“ velmi těsné, rozdíl je tedy zanedbatelný. Tuto skupinu dále rozdělujeme na absolventy s ukončeným základním vzděláním, kterých je na základní škole 15 % a na základní škole praktické 29 %. Dále do skupiny „základní vzdělávání“ spadají absolventi, kteří jsou bez ukončeného základního vzdělání, kterých je na základní škole 16 % a na základní škole praktické pouze 6 %.

5. Nezaměstnanost absolventů s výučním listem evidovaných na Úřadu práce v RK podle profesí

Na úřadu práce bylo možné zjistit přesnou profesní orientaci vyučených absolventů pouze u osob, které byly v evidenci ÚP. Pro lepší představu zastoupení těchto osob jsou v tabulce níže žlutě podbarveni absolventi, které budeme podrobněji rozebírat v následujících tabulkách 15 a 16. V těchto tabulkách jsou rozděleni do pěti kategorií. My se budeme věnovat především kategorii „druh vyučení (profese)“ a „celkový počet absolventů evidovaných na ÚP“ v každé profesi.

Tab. 14: Absolventi v evidenci úřadu práce podle dosaženého vzdělání s důrazem na absolventy s výučním listem

Počet absolventů v evidenci ÚP podle vzdělání	Absolventi ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Absolventi ZŠP	Vyjádřeno v [%]
V evidenci ÚP s nedokončeným základním vzděláním	13	11	2	2
V evidenci ÚP se základním vzděláním	15	12	26	29
V evidenci ÚP s výučním listem	72	60	39	44

Tato tabulka se shoduje s tabulkou 12 jen s tím rozdílem, že je zde zvýrazněna kolonka absolventů ZŠ a ZŠ, kteří byli v evidenci ÚP a mají výuční list. Právě absolventům v evidenci úřadu práce s výučním listem se bude věnovat následující část výzkumného šetření.

5a. Nezaměstnanost vyučených prospěchově slabých absolventů ZŠ v RK a absolventů ZŠP v RK v letech 1990 – 2005 podle profesí

V tabulce 15 a 16 jsou vyjmenovány jednotlivé druhy vyučení (profesí), kterými se absolventi základní školy a základní školy praktické vyučili. U každé profese je také uveden počet absolventů evidovaných na ÚP v průběhu čtrnácti let. Část tabulky zvýrazněná dvojitým ohraničením a obsahující kategorie „druh vyučení (profese)“ a „počet osob evidovaných na ÚP“ nás bude zajímat. Další údaje jsou zde uvedeny spíše pro zajímavost a jsou jimi informace o „nejvyšším počtu evidencí u jedné osoby“, které uvádějí nejvíce evidované jedince v každé profesi, také o „celkovém počtu evidencí

u každé profese“, který uvádí součet evidencí všech zástupců v každé kategorii. Nakonec jsou zde uvedeny údaje o „průměrném počtu evidencí na jednu osobu“, které nám dávají přehled o tom, kolik evidencí vychází v průměru na jednu osobu v každé profesi. Tento údaj jsme získali podílem mezi celkovým počtem evidencí u každé profese a počtem osob.

Tab. 15: Nezaměstnanost vyučených absolventů základní školy podle profesí

Druh vyučení (profese)	Počet osob evidovaných na ÚP	Nejvyšší počet evidencí u jedné osoby	Celkový počet evidencí u každé profese	Průměrný počet evidencí na jednu osobu
tesař	1	10	10	10
kuchař-číšník	3	9	19	6,3
zámečnick	4	8	24	6
mechanik	1	6	6	6
truhlář	6	9	25	4,2
šička	4	5	14	3,5
zedník	9	10	29	3,2
strojař	1	3	3	3
krejčí	2	4	6	3
prodavač	7	5	19	2,7
klempíř	6	7	15	2,5
číšník	2	5	5	2,5
kuchař	8	5	18	2,3
řezník	4	3	7	1,8
obráběč kovů	1	2	2	2
svářeč	1	2	2	2
opravář	1	2	2	2
pokrývač	1	2	2	2
ošetřovatelka	1	2	2	2
automechanik	5	2	8	1,6
zemědělec	2	2	3	1,5
elektrikář	1	1	1	1
zahradník	1	1	1	1

Tab. 16: Nezaměstnanost vyučených absolventů základní školy praktické podle profesí

Druh vyučení (profese)	Počet osob evidovaných na ÚP	Nejvyšší počet evidencí u jedné osoby	Celkový počet evidencí u každé profese	Průměrný počet evidencí na jednu osobu
pekař	1	6	6	6
pečovatelské práce	2	5	9	4,5
kuchař	9	13	36	4,0
zedník	1	4	4	4
cukrář	3	5	11	3,7
zemědělec	2	5	7	3,5
truhlář	2	4	7	3,5
zahradník	2	5	5	2,5
švadlena	2	3	5	2,5
řezník	2	3	5	2,5
zámečník	5	3	9	1,8
rodinná příprava	2	2	3	1,5
opravář	3	2	4	1,3
šička	1	1	1	1
malíř-natěrač	2	1	2	1

V tabulce 15 a 16 jsou vyjmenovány jednotlivé druhy vyučení (profesí), kterými se absolventi základní školy a základní školy praktické vyučili. U každé profese je také uveden počet absolventů, kteří byli na úřadu práce v Rychnově v každé profesi evidováni v průběhu čtrnácti let. Barevně jsou zvýrazněny profese, které se současně objevují u obou skupin absolventů. Bílá pole značí další profese, které se objevují pouze u absolventů ZŠ nebo ZŠP. Tučným písmem jsou zvýrazněné druhy vyučení a počty osob evidovaných na ÚP, které znázorňují nejčastěji vyskytující se profese v evidenci úřadu práce.

Můžeme se všimnout, že u skupiny absolventů ze základní školy výrazně převažují profese (bílé), které se u skupiny absolventů ze základní školy praktické neobjevují. Je jich dvanáct a jsou jimi tesař, kuchař-číšník, mechanik, strojař, prodavač, číšník, klempíř, obráběč kovů, svářeč, pokrývač, automechanik, elektrikář. U skupiny absolventů ze základní školy praktické se objevily pouze čtyři takové profese, které nebyly ve shodě s absolventy ZŠP a to pekař, cukrář, rodinná příprava a malíř-natěrač. Je velmi zajímavé, že profese pouze u absolventů ZŠ (bílé), jsou ve velké míře zastoupeny nezaměstnanými absolventy, především zvýrazněný prodavač, klempíř a automechanik. U absolventů ZŠP se tento „úkaz“ neobjevuje a jsou zde pouze čtyři (bílé) profese, ve kterých není výrazně vysoký počet osob evidovaných na úřadu práce.

Větší počet zastoupení osobami v evidenci ÚP v RK u jednotlivých profesí vykazuje skupina žáků základní školy. Ze společných profesí (barevných) pro obě skupiny se to týká u absolventů ZŠ zámečníka (4 evidované osoby), truhláře (6 evidovaných osob), šičky (4 evidované osoby), zedníka (9 evidovaných osob), kuchaře (8 evidovaných osob) a řezníka (4 evidované osoby). U profesí, které se vyskytují pouze u absolventů ZŠ (býlích), jsou to klempíř (6 evidovaných osob), mechanik (5 evidovaných osob) a prodavač (7 evidovaných osob).

Větší počet osob evidovaných na ÚP v RK u profesí společných pro obě skupiny (barevné) se vyskytoval u absolventů ZŠ v RK pouze u kuchaře (9 evidovaných osob) a zámečníka (5 evidovaných osob). Můžeme zde vidět, že u absolventů základní školy praktické nejsou jednotlivé profese v takové míře zastoupeny počty absolventů evidovaných na úřadu práce.

4.2.2 Dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci

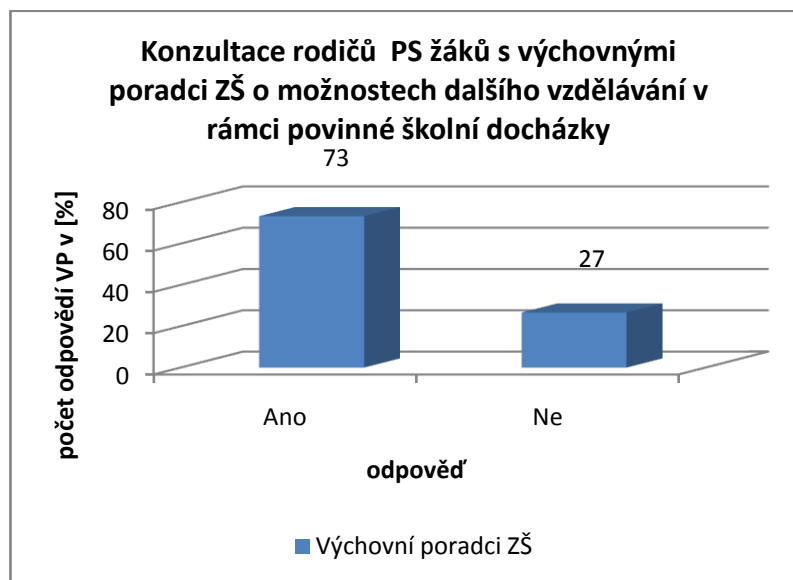
Otázka č. 3 **Konzultují s Vámi rodiče prospěchově slabých žáků možnosti jejich dalšího vzdělávání v rámci povinné školní docházky, pokud jsou na ZŠ neúspěšní?**

V této otázce, která byla součástí dotazníku pouze pro výchovné poradce základních škol, bychom rádi kvantitativně vyjádřili, jaký je poměr mezi rodiči prospěchově slabých žáků, kteří konzultují s výchovnými poradci možnosti dalšího vzdělávání svých dětí v rámci povinné školní docházky, s těmi, co s výchovnými poradci tuto problematiku nekonzultují.

Tab. 17: Otázka č. 3 - Konzultování rodičů s výchovnými poradci v rámci povinné školní docházky

Otázka č. 3	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]
Ano	11	73
Ne	4	27

Graf 9: Konzultování rodičů s výchovnými poradci v rámci povinné školní docházky



Z výsledků v grafu 9 a tabulce 17 můžeme vyčíst, že podle zkušeností výchovných poradců v 73 % případů rodiče konzultují a ve 23 % případů nekonzultují možnosti dalšího vzdělávání svých prospěchově slabých dětí v rámci povinné školní docházky.

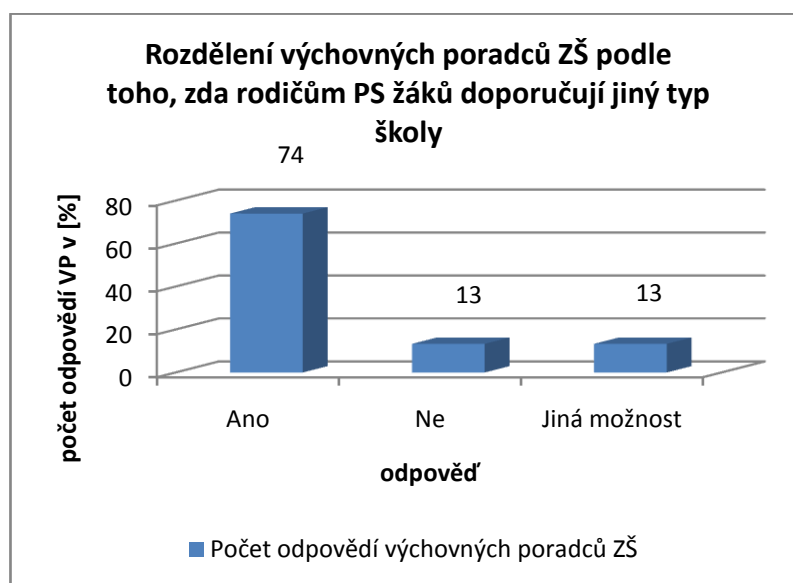
Otázka č. 4 Doporučujete rodičům, jejichž děti nezvládají učivo na Vaší škole, jiný typ škol, které mají přiměřeně sníženy nároky?

Tato otázka byla součástí dotazníku pro výchovné poradce na základní škole. Vzhledem k tomu, že ze základní školy praktické by byl každý žák posuzován jako žák prospěchově slabý, bylo bezpředmětné se tázat i výchovných poradců ZŠP. Navíc právě základní školy praktické jsou nejčastějším typem školy, který je doporučován k přestupu žákům s rozumovými nedostatky. (Bazalová In Pipeková, 2006, s. 279)

Tab. 18: Otázka č. 4 - Doporučování jiných škol výchovnými poradci

Otázka č. 4	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]
Ano	11	74
Ne	2	13
Jiná možnost	2	13

Graf 10: Doporučování jiných škol výchovnými poradci



Ve výzkumu se ukázalo, že 74 % výchovných poradců doporučuje rodičům prospěchově slabých žáků vzdělávání na jiných typech škol a 13 % uvedlo, že nedoporučuje rodičům vzdělávání na jiných typech škol. Výchovní poradci ve 13ti % uvedli „jinou možnost“ při odpovědi na otázku, zda doporučují rodičům, jejichž děti nezvládají učivo na základní škole, jiné typy škol, které mají přiměřeně sníženy nároky. Jiné možnosti zněly následovně: „Pokud je to nezbytné, tak ano.“ a „Nejprve volíme posouzení PPP.“

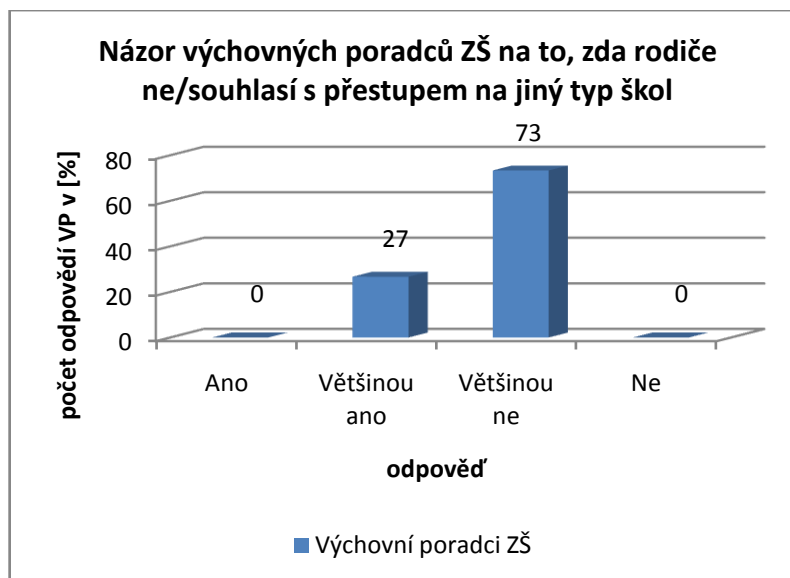
Otázka č. 5 Souhlasí rodiče prospěchově slabých žáků s jejich přestupem na jiný typ školy?

Tato uzavřená otázka, ve které jsme se tázali výchovných poradců základních škol na zkušenosti se souhlasem či nesouhlasem rodičů s přestupem jejich prospěchově slabého dítěte na jiný typ školy, dává k dispozici 4 možnosti odpovědí.

Tab. 19: Otázka č. 5 - Přístup rodičů k přestupu jejich dětí na jiný typ školy

Otázka č. 5	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]
Ano	0	0
Většinou ano	4	27
Většinou ne	11	73
Ne	0	0

Graf 11: Přístup rodičů k přestupu jejich dětí na jiný typ školy



Ani v jednom případě nezazněla odpověď „ano“ (0 %), ani „ne“ (0 %). Výchovní poradci volili pouze mezi dvěma možnostmi, ve kterých 27 % výchovných poradců ZŠ uvedlo, že rodiče prospěchově slabých žáků většinou souhlasí s přestupem svých dětí na jiný typ školy a 73 % výchovných poradců uvedlo, že rodiče s touto variantou většinou nesouhlasí.

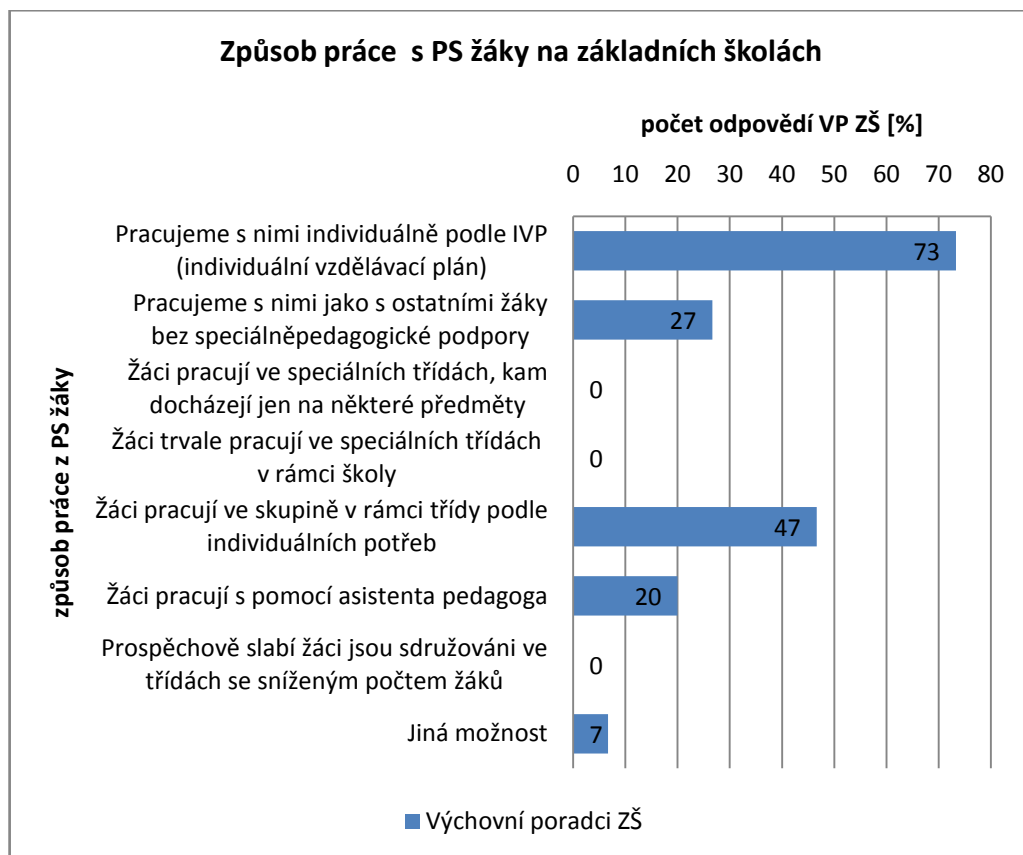
Otázka č. 6 Jakým způsobem pracujete s prospěchově slabými žáky na Vaší škole?

Tab. 20: Otázka č. 6 – Způsob práce s prospěchově slabými žáky

Otázka č. 6	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]
Pracujeme s nimi individuálně podle IVP (individuální vzdělávací plán)	11	73
Pracujeme s nimi jako s ostatními žáky bez speciálně pedagogické podpory	4	27
Žáci pracují ve speciálních třídách, kam docházejí jen na některé předměty	0	0
Žáci trvale pracují ve speciálních třídách v rámci školy	0	0
Žáci pracují ve skupině v rámci třídy podle individuálních potřeb	7	47
Žáci pracují s pomocí asistenta pedagoga	3	20
Prospěchově slabí žáci jsou sdružováni ve třídách se sníženým počtem žáků	0	0
Jiná možnost	1	7

Pozn. Jeden respondent mohl uvést více odpovědí.

Graf 12: Způsob práce s prospěchově slabými žáky



V otázce č. 6, ve které se ptáme, jakým způsobem pracují na základních školách s PS žáky, odpověděli výchovní poradci následovně. V 80 % případů uvedli, že se žáky pracují podle IVP. Ve skupině v rámci třídy s PS žáky pracují ve 47 % případů. Tato možnost byla uváděna nejčastěji v kombinaci s výukou podle IVP. Dále výchovní poradci uváděli možnost vzdělávání PS žáků bez speciálně pedagogické podpory ve 27 % případů. Je zajímavé, že i na školách, kde je praktikována výuka podle IVP se objevila tato odpověď ve dvou případech. Byla také zmíněna varianta práce se žáky s pomocí asistenta pedagoga ve 20 % případů. Nakonec byla zmíněna v 7 % případů „jiná možnost“, která zněla následovně – „*přistupujeme k žákům individuálně bez IVP*“. Možnosti „pracují ve speciálních třídách, kam docházejí jen na některé předměty“, „žáci trvale pracují ve speciálních třídách v rámci školy“ a „prospěchově slabí žáci jsou sdružováni ve třídách se sníženým počtem žáků“ nezazněly ani v jednom případě (0 %).

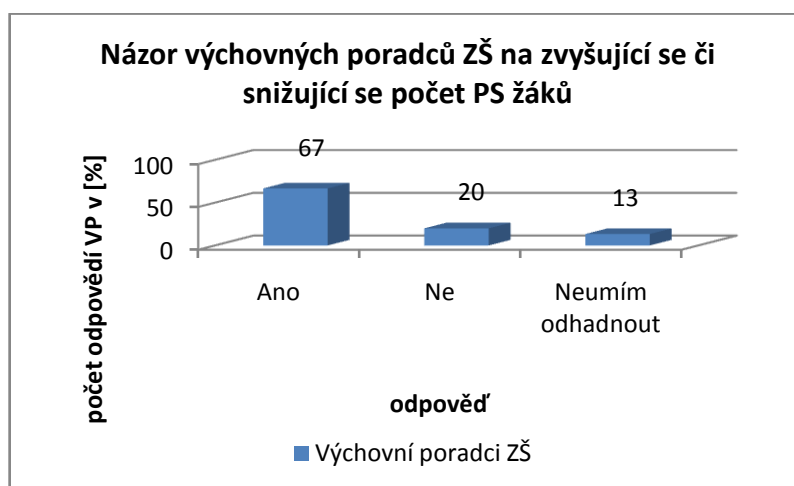
Otázka č. 7 Přibývá v posledních letech na Vaší škole prospěchově slabých žáků?

Dotazník pro výchovné poradce ZŠ obsahoval i otázku čistě k zamyšlení se nad tím, zda v posledních letech přibývá na základních školách prospěchově slabých žáků.

Tab. 21: Otázka č. 7 - Názor VP na zvyšující se počet prospěchově slabých žáků

Otázka č. 7	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]
Ano	10	67
Ne	3	20
Neumím odhadnout	2	13

Graf 13: Názor VP na zvyšující se počet prospěchově slabých žáků



Z grafu lze vyčíst, že 67 % výchovných poradců zvolilo variantu, která říká, že v posledních letech přibývá PS žáků na jejich škole. Dále 20 % výchovných poradců uvádí, že v posledních letech na jejich škole PS žáků nepřibývá a 13 % výchovných poradců situaci neumí odhadnout. Zda je přibývání prospěchově slabých žáků na základních školách pouze subjektivním pocitem výchovných poradců nebo jde o fakt, jehož příčiny je nutné odhalit, by mohlo být námětem pro hlubší a přesnější výzkumné šetření.

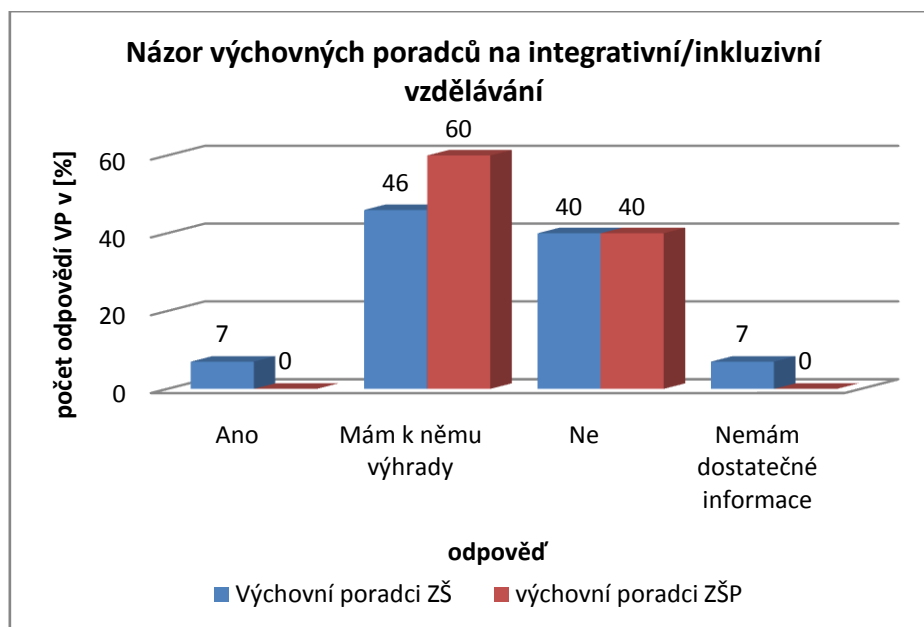
Otázka č. 8 V poslední době se hovoří o integraci a postupné inkluzi všech dětí do základních škol (tedy i jedinců s postižením, včetně lehkého mentálního postižení). Souhlasíte s ní?

Tato uzavřená otázka byla společná pro výchovné poradce na obou typech škol. K této hlavní otázce byla ještě přidružena otevřená podotázka, na kterou odpovídali pouze ti výchovní poradci, kteří v otázce č. 8, která se ptala na to, zda výchovní poradci souhlasí s integrací a následnou inkluzí ve vzdělávání, zvolili možnost „mám k němu výhrady.“

Tab. 22: Otázka č. 8 - Názor výchovných poradců na integraci a postupnou inkluzi ve vzdělávání

Otázka č. 8	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Ano	1	7	0	0
Mám k němu výhrady	7	46	9	60
Ne	6	40	6	40
Nemám dostatečné informace	1	7	0	0

Graf 14: Názor výchovných poradců na integraci a následnou inkluzi ve vzdělávání



Jak je ilustrováno v tabulce 22 a grafu 14, na otázku, zda výchovní poradci souhlasí s integrací a postupnou inkluzí ve vzdělávání, o které se mluví v poslední době, odpovědělo pouze 7 % výchovných poradců ZŠ kladně a 7 % výchovných poradců ZŠ uvedlo, že nemá dostatečné informace o této problematice. Procentuální zastoupení

možností „ano“ a „nemám dostatečné informace“ bylo 0 %. Největší podíl odpovědí u obou skupin výchovných poradců získala odpověď, která říká, že k integraci a postupné inkluzi ve vzdělávání mají VP výhrady – u výchovných poradců ZŠ ve 47 % případů a u výchovných poradců ZŠP v 60 % případů. Jaké výhrady výchovní poradci uváděli, je znázorněno v následující tabulce. Nakonec zmíníme, že 40 % výchovných poradců ZŠ a 40 % výchovných poradců ZŠP, tedy stejný počet, uvedlo, že nesouhlasí s integrací a postupnou inkluzí ve vzdělávání.

➤ **V případě odpovědi „mám k němu výhrady“, uveďte prosím, jaké máte výhrady.**

Tabulka 23 ilustruje odpovědi těch výchovných poradců, kteří v otázce č. 8 zvolili možnost „mám k němu výhrady“. Výchovní poradci uváděli v této otevřené otázce odpovědi různé délky i obsahu. Po analýze jednotlivých výhrad k integraci a postupné inkluzi ve vzdělávání byly odpovědi shrnuty do následujících bodů. Každá odpověď je označena čísly od jedné do třinácti. Tato čísla budeme využívat jako „zástupce“ pro jednotlivé odpovědi. Odpovědi, které se v tabulce objevovaly nejčastěji, jsou podbarveny odstínem šedé barvy.

Tab. 23: Výhrady k integraci a následné inkluzi ve vzdělávání

Jaké máte výhrady k integraci a postupné inkluzi ve vzdělávání?	Výchovní poradci ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Výchovní poradci ZŠP	Vyjádřeno v [%]
1. Vzhledem k současné finanční situaci ve školství není možné zajistit ve třídách nižší počet žáků.	3	20	3	20
2. Do běžných základních škol by měli být integrovány děti s tělesným postižením bez mentálního postižení, pro děti mentálně postižené není v současné době vzdělávání připraveno.	2	13	2	13
3. Učitelé na základních školách nemají dostatečné speciálně-pedagogické vzdělání.	2	13	4	27
4. Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může narušovat a zhoršovat vzdělávání ostatních spolužáků.	1	7	1	7
5. Vzhledem k současné finanční situaci ve školství není možné zajistit pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami asistenty pedagoga.	4	27	0	0

6. V současné době stoupá na základních školách počet dětí s problémovým chováním, což vyžaduje větší úsilí učitele k udržení kázně, a proto nezbyvá čas věnovat se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.	3	20	0	0
7. Učitelé na základních školách mají málo informací o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.	1	7	0	0
8. Děti samy často o integraci nejeví zájem.	1	7	0	0
9. Není možné se současně věnovat žákům nadaným a postiženým.	1	7	0	0
10. Žáci na ZŠP pracují v malých kolektivech a učitel jim může věnovat více času, což na ZŠ není možné.	0	0	4	27
11. Díky tomu, že je žákům na ZŠP přizpůsobeno učivo, mohou zažívat úspěch, jsou motivovaní a méně stresovaní než na běžných ZŠ.	0	0	4	27
12. Na základních školách by žáci se speciálním vzdělávacími potřebami zažívali výsměch, šikanu a opovrhování.	0	0	3	20
13. Je nutné posuzovat každý individuální případ zvlášť a z mnoha hledisek. Není možné vždy každého žáka zařadit na běžnou základní školu.	0	0	2	13

Pozn. Jeden respondent mohl uvést více odpovědí.

Jak můžeme vidět z tabulky 23, nejčastěji se u výchovných poradců základní školy objevovala odpověď č. 5 a to u 27 % výchovných poradců. Dále se ve 20ti % případů objevila u VP ZŠ odpověď č. 1 a 6. Ve 13ti % případů, se u výchovných poradců základní školy vyskytly odpovědi č. 2 a 3. Odpovědi č. 4, 7, 8, 9 měly zastoupení 7 % výchovných poradců. Zbytek odpovědí č. 10, 11, 12, 13 neměl žádného respondenta (0 %). U výchovných poradců základní školy praktické se nejčastěji, tedy u 27 % výchovných poradců, objevovala odpověď č. 3, 10, 11. Ve shodě s VP základní školy se vyskytla odpověď č. 1, na kterou odpovědělo v obou skupinách 20 % výchovných poradců. Výchovní poradci ZŠP uvedli možnost č. 12 ve 20ti % případů. Ve 13ti % případů výchovní poradci ZŠP napsali odpověď č. 2 a 13. Výchovní poradci ZŠP v 7 % případů uvedli možnost č. 4. Odpovědi č. 5, 6, 7, 8, 9 nezvolil žádný výchovný poradce ZŠP (0 %).

Otázka č. 9 Pracují na Vaší škole kromě výchovných poradců další školní poradenští pracovníci?

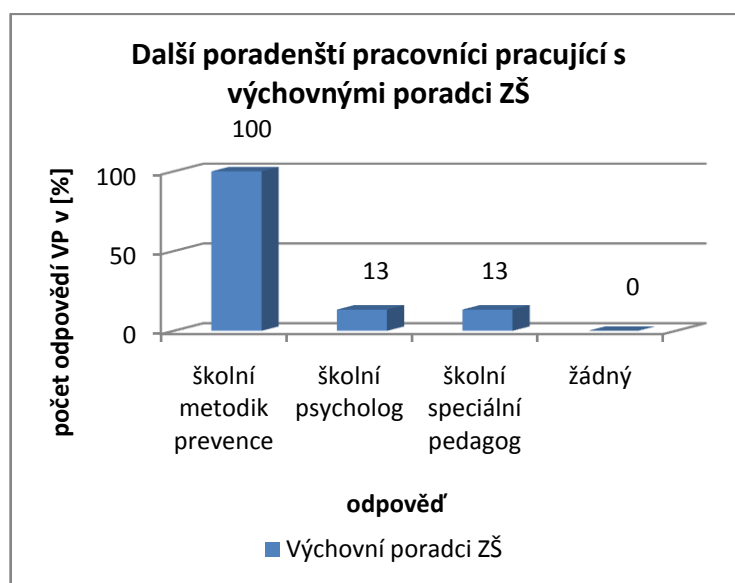
V této otázce jsme se ptali výchovných poradců ZŠ škol, kteří další poradenští pracovníci pracují na jejich škole.

Tab. 24: Otázka č. 9 - Další poradenští pracovníci na škole

Otázka č. 9	Výchovní poradci ZŠ	[%]
Školní metodik prevence	15	100
Školní psycholog	2	13
Školní speciální pedagog	2	13
Žádný	0	0

Pozn. Jeden respondent mohl uvést více odpovědí.

Graf 15: Další poradenští pracovníci na škole



Podle VP ZŠ s nimi ve všech případech (100 %) pracuje školní metodik prevence. Podle zákona musí být na každé škole ustaven školní metodik prevence, proto se odpověď „žádný“ neobjevila ani jednou (0 %) a nepřináší žádné nové zjištění. V posledních letech vzrůstají snahy o zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol a s tím také souvisí i dostatečně vzdělaný pedagogický personál v této oblasti, přesto však pouze 13 % výchovných poradců uvedlo, že s nimi kromě metodika prevence pracuje školní psycholog a školní speciální pedagog.

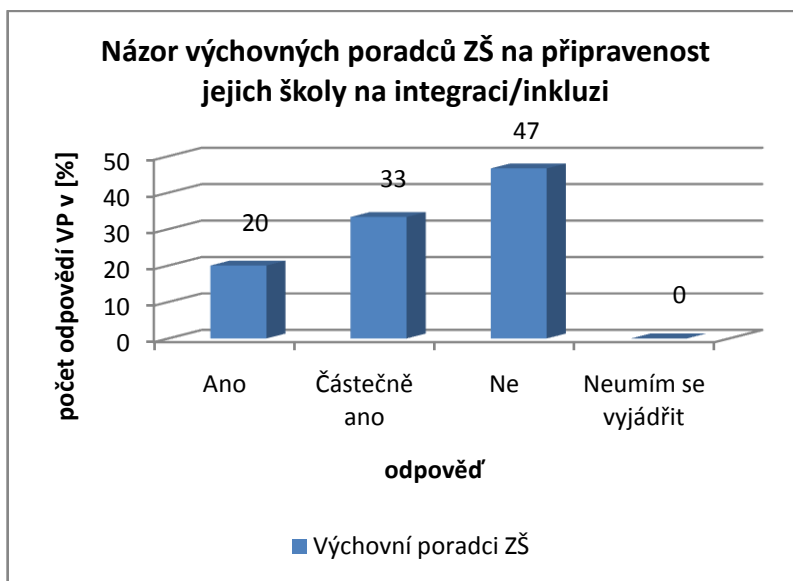
Otázka č. 10 **Byla by Vaše škola na integraci a následnou inkluzi ve vzdělávání připravena? (bezbariérové přístupy, speciální kompenzační pomůcky, asistent pedagoga, školní poradenští pracovníci – výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog aj.)**

V souvislosti s předchozí otázkou a vzhledem k dalším požadavkům současného směřování ve vzdělávání se ptáme výchovných poradců základní školy, zda by byla jejich škola na integraci a následnou inkluzi ve vzdělávání připravena.

Tab. 25: Otázka č. 10 - Připravenost škol na integraci a postupnou inkluzi

Otázka č. 10	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]
Ano	3	20
Částečně ano	5	33
Ne	7	47
Neumím se vyjádřit	0	0

Graf 16: Připravenost škol na integraci a postupnou inkluzi



Na integraci a postupnou inkluzi ve vzdělávání by byla podle 20 % výchovných poradců ZŠ jejich škola připravena. Je zajímavé, že tuto možnost uvedl pouze jeden výchovný poradce, který zároveň v otázce č. 9 uvedl, že na škole mají školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Zbylí dva výchovní poradci v předchozí otázce uvedli, že nemají ani školního psychologa, ani školního speciálního pedagoga a přesto si myslí, že by jejich škola byla připravena. Možnost, že škola by byla částečně připravena, zvolilo 33 % výchovných poradců. Poslední a nejvíce zastoupenou

možností, kterou výchovní poradci volili ve 47 % případů, byla nepřipravenost školy na integrace a postupnou inkluzi ve vzdělávání. Možnost „neumím se vyjádřit“ nezvolil ani jeden výchovní poradce (0 %).

Otázka č. 11 Domníváte se, že pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je vhodné zachovat vzdělávání v základních školách praktických? (dříve zvláštní školy)

Tato dichotomická otázka byla společná pro výchovní poradce na obou typech škol. Pokud respondent zvolil odpověď „ano“, musel dále odpovědět na otevřenou podotázku, jejíž odpovědi znázorňuje tabulka 27.

Tab. 26: Otázka č. 11 - Názor na zachování základních škol praktických

Otázka č. 11	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Ano	15	100	15	100
Ne	0	0	0	0

Tato tabulka nám jednoznačně ukazuje, že všichni výchovní poradci základní školy i základní školy praktické (100 %), zvolili odpověď „ano“, kterou dále odůvodňovali v otevřené otázce.

➤ **Pokud ano, proč?**

Všichni respondenti jsou pro zachování základních škol praktických. Výchovní poradci uváděli v této otevřené otázce odpovědi různé délky i obsahu. Po analýze jednotlivých částí odpovědí byly výsledné odpovědi shrnuty do následujících bodů. Každá odpověď je označena čísly od jedné do třinácti. Tato čísla budeme využívat jako „zástupce“ pro jednotlivé odpovědi. Odpovědi, které se v tabulce objevovaly nejčastěji, jsou podbarveny šedou barvou.

Tab. 27: Důvody pro zachování základních škol praktických

Proč se domníváte, že pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodné zachovat vzdělávání v základních školách praktických?	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠP	Vyjádřeno v [%]
1. Na základní škole praktické je snížený počet žáků a učitelé ke každému žákovi přistupují individuálně.	8	53	2	13
2. Žákům je na ZŠP přizpůsobeno učivo podle jejich individuálního tempa.	6	40	6	40
3. ZŠP jsou lépe vybaveny (pomůcky, učebnice apod.).	1	7	3	20
4. Učitelé na základních školách praktických mají speciálně-pedagogické vzdělání.	4	27	5	33
5. Díky tomu, že je žákům na ZŠP přizpůsobeno učivo, mohou zažívat úspěch, jsou motivovaní a méně stresovaní než na běžných ZŠ.	4	27	9	60
6. Vzhledem k současné finanční situaci ve školství není možné zajistit potřebné požadavky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	3	20	0	0
7. Na běžných ZŠ je nedostatek pedagogických pracovníků, které vyžadují tito žáci.	1	7	0	0
8. Do běžných základních škol by měli být integrováni děti s tělesným postižením bez mentálního postižení, pro děti mentálně postižené není v současné době vzdělávání připraveno.	1	7	0	0
9. Na základních školách žáci se speciálním vzdělávacími potřebami často zažívají výsměch, šikanu, opovrhování a jsou izolováni.	2	13	0	0
10. Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může narušovat a zhoršovat vzdělávání ostatních spolužáků.	1	7	0	0

11. Děti se na ZŠP lépe zařadí do kolektivu spolužáků	0	0	3	20
12. Na ZŠP mají učitelé více času na opakování.	0	0	3	20
13. I zde žák může pokračovat v dalším vzdělávání, má možnost vyučení.	0	0	2	13

Pozn. Jeden respondent mohl uvést více odpovědí.

Některé odpovědi se obsahově shodují s odpověďmi v podotázce č. 8. Nejčastěji, v 53 % případů, zvolili výchovní poradci základní školy odpověď č. 1. Jelikož se více než polovina VP ZŠ v tomto důvodu pro zachování základních škol praktických shodla, je nutné brát na tuto odpověď značný zřetel. Ve 40ti % případů se u výchovních poradců ZŠ objevil bod č. 2. Následuje 27 % zastoupení v bodech č. 4 a 5. Výchovní poradci ZŠ ve 20ti % případů zmínili odpověď v bodě č. 6 a ve 13ti % případů v bodě č. 9. Odpovědi v bodech č. 3, 7, 8 a 10 se objevují u VP ZŠ v 7 % případů. Vysoké zastoupení některých odpovědí se objevovalo také u výchovních poradců základní školy praktické a to především v bodě č. 5, který byl zvolen v 60ti % případů, a proto je na něj také nutné brát ohled. Bod č. 2 se objevil u VP ZŠP ve 40ti % případů. Následuje ve 33 % případů zmíněný bod č. 4. VP ZŠP dále ve 20ti % uváděli odpověď č. 3, 11 a 12. Poslední odpovědi, které se u výchovních poradců základních škol praktických vyskytly, jsou v bodě č. 1 a 13 v zastoupení 13ti %. Odpovědi č. 6, 7, 8, 9, a 10 se u výchovních poradců ZŠP neobjevily. Některé šedě podbarvené odpovědi, které značí vyšší četnost zastoupení, se objevovaly u obou skupin výchovních poradců. Především odpověď v bodě č. 2, které měla u obou skupin 40ti % zastoupení. Dále můžeme zmínit i odpověď v bodě č. 4 a 5, která se také objevila u obou skupin výchovních poradců.

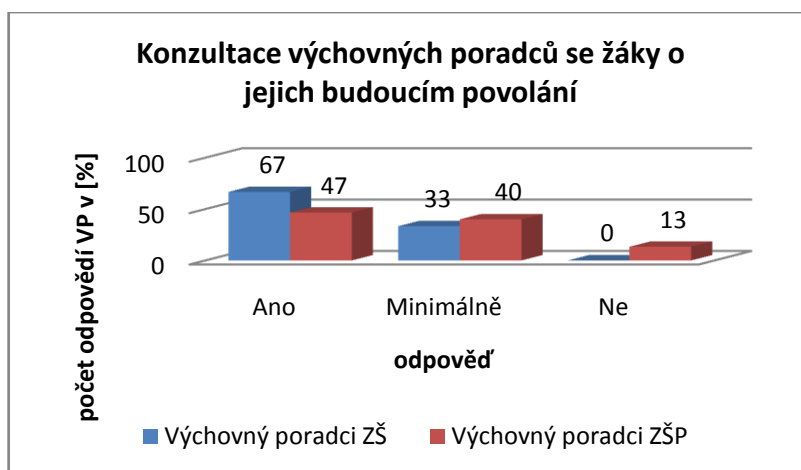
Otázka č. 12 Využívají prospěchově slabí žáci Vaši pomoc při volbě budoucího povolání?

V této otázce jsme se ptali výchovných poradců základních škol i základních škol praktických, jak žáci využívají možnost poradenství výchovného poradce o volbě svého budoucího povolání.

Tab. 28: Otázka č. 12 - Konzultace výchovných poradců se žáky o volbě budoucího povolání

Otázka č. 12	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Ano	10	67	7	47
Minimálně	5	33	6	40
Ne	0	0	2	13

Graf 17: Konzultace výchovných poradců se žáky o volbě budoucího povolání



Na základní škole, stejně jako na základní škole praktické podle výchovných poradců žáci využívají možnost poradenství o svém budoucím povolání, na ZŠ v 67 % případů a na ZŠP ve 47 % případů. Celkem vyrovnané zastoupení měla druhá možnost „minimálně“, kterou označilo 33 % výchovných poradců ZŠ a 40 % výchovných poradců ZŠP. Poslední možnost „ne“ se u výchovných ZŠ školy neobjevila (0 %) a u výchovných poradců ZŠP tvořila 13ti % zastoupení odpovědí výchovných poradců.

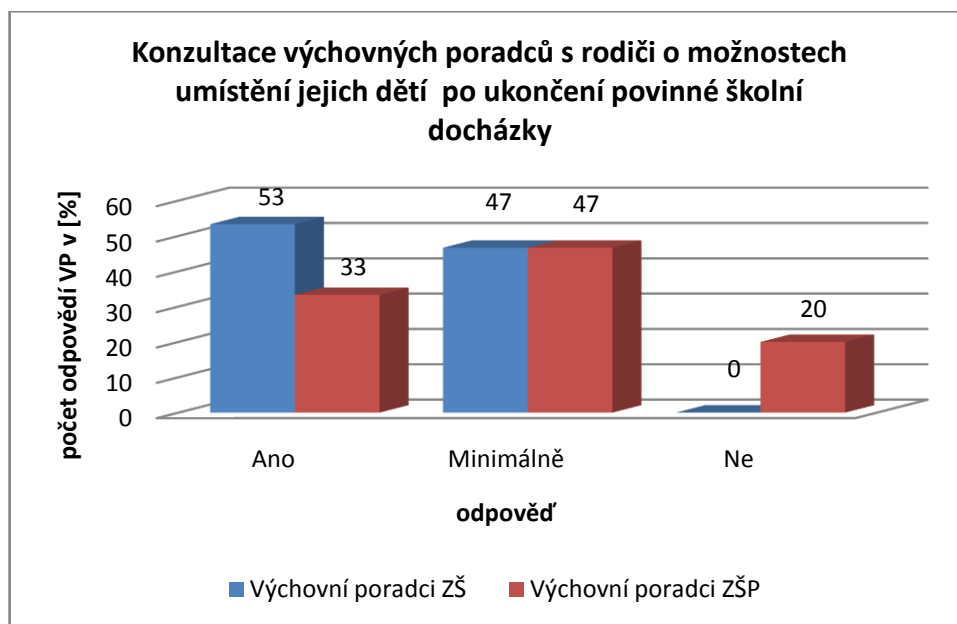
Otázka č. 13 Konzultují s Vámi rodiče prospěchově slabých žáků možnosti jejich umístění po ukončení povinné školní docházky?

Otázka č. 13 se mnoho neliší od otázky č. 12, místo žáků tu však figurují jejich rodiče. Nabídka odpovědí je zde stejná jako u otázky č. 12.

Tab. 29: Otázka č. 13 - Konzultace výchovných poradců s rodiči o umístění jejich dětí po ukončení povinné školní docházky

Otázka č. 13	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠP	Vyjádřeno v [%]
Ano	8	53	5	33
Minimálně	7	47	7	47
Ne	0	0	3	20

Graf 18: Konzultace výchovných poradců s rodiči o umístění jejich dětí po ukončení povinné školní docházky



Podle výchovných poradců ZŠ 53 % rodičů konzultuje možnosti umístění svých dětí po ukončení povinné školní docházky. Výchovní poradci ZŠP volili možnost „ano“ ve 33 % případů. Stejně procentuální zastoupení měla u obou skupiny VP ZŠ a VP ZŠP odpověď „minimálně“ ve 47 % případů. Poslední možnost „ne“, se u výchovných poradců ZŠ neobjevila (0 %). Výchovní poradci ZŠP na tuto možnost odpověděli ve 20ti % případů.

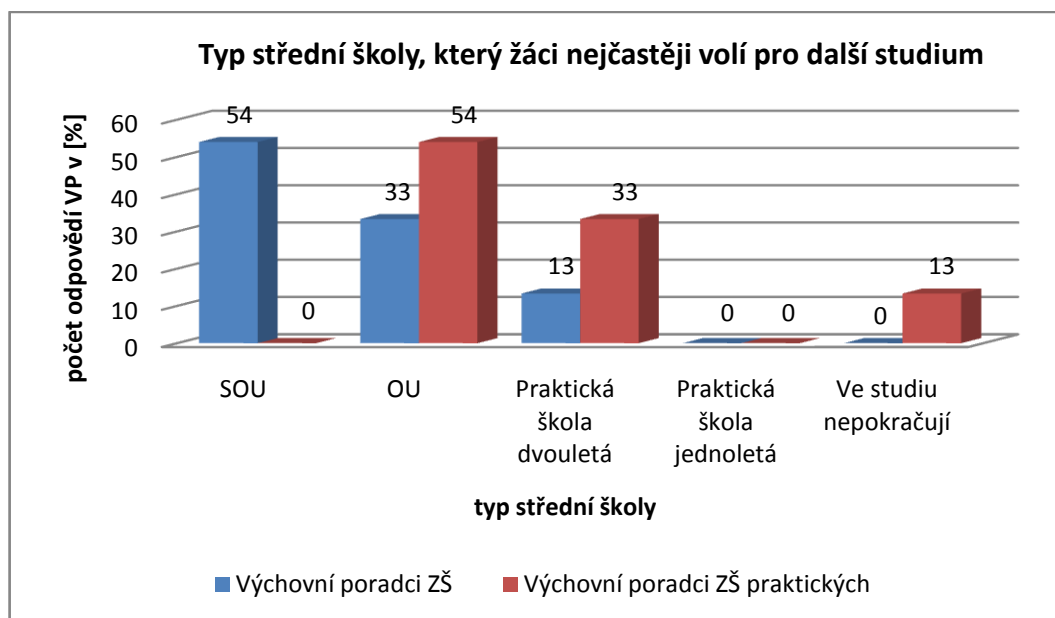
Otázka č. 14 Jaký typ střední školy nejčastěji volí prospěchově slabí žáci po ukončení povinné školní docházky?

Poslední společnou uzavřenou otázkou v dotazníku byla otázka, která měla odhalit, na který typ školy nejčastěji po ukončení povinné školní docházky směřují žáci ze základních škol a základních škol praktických.

Tab. 30: Otázka č. 14 - Typ školy, který nejčastěji volí žáci po ukončení povinné školní docházky

Otázka č. 14	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠ	Vyjádřeno v [%]	Počet odpovědí výchovných poradců ZŠP	Vyjádřeno v [%]
SOU	8	54	0	0
OU	5	33	8	54
Praktická škola dvouletá	2	13	5	33
Praktická škola jednoletá	0	0	0	0
Ve studiu nepokračují	0	0	2	13

Graf 19: Typ školy, který nejčastěji volí žáci po ukončení povinné školní docházky



Jak ilustruje graf 19, podle 54 % výchovných poradců ZŠ žáci ze základní školy nejčastěji směřují na střední odborná učiliště (SOU). Druhé nejvyšší zastoupení odpovědí výchovných poradců ZŠ mají odborná učiliště (OU) ve 33 % případů. Nejméně žáků ze základních škol podle 13 % výchovných poradců ZŠ směřuje na praktické školy dvouleté. Možnost volby „praktické školy jednoleté“ a „nepokračování

ve studiu“ se u výchovných poradců neobjevila (0 %). U výchovných poradců ZŠP se nejčastěji objevila u 54 % výchovných poradců odpověď, že žáci základní školy praktické směřují na „OU“. Dále odpovědělo 33 % výchovných poradců ZŠP, že žáci směřují na praktické školy dvouleté a 13 % VP ZŠP uvedlo, že žáci po základní škole praktické „ve studiu nepokračují“. „SOU“ ani „praktická škola jednoletá“ se v odpovědích výchovných poradců ZŠP nevyskytla ani jednou (0 %).

4.3 Odpovědi na výzkumné otázky

Analýzou dat získaných ve výzkumných šetřeních jsme získali odpovědi na následující výzkumné otázky (VO). Zde je stručné shrnutí odpovědí:

VO1: Mají žáci ZŠP srovnatelné uplatnění s žáky ZŠ?

Ano, mají srovnatelné uplatnění. Dokonce mají absolventi Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou lepší uplatnění na trhu práce o 8 % ve srovnání se žáky ze Základní školy v Rychnově nad Kněžnou.

VO2: Je evidováno více prospěchově slabých absolventů ZŠ v evidenci úřadu práce, než absolventů ze ZŠP?

Ano, na Úřadu práce v Rychnově nad Kněžnou je evidováno více absolventů Základní školy v Rychnově nad Kněžnou, než absolventů Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou.

VO3: Týká se nezaměstnanost absolventů ZŠ a ZŠP podobných profesí?

Ano, nezaměstnanost se týká podobných profesí u obou skupin absolventů, ačkoliv u absolventů Základní školy v Rychnově nad Kněžnou jsou i další profese, které vykazují vysokou míru nezaměstnanosti na úřadu práce.

VO4: Je více prospěchově slabých absolventů ZŠ bez ukončeného základního vzdělání v porovnání s absolventy ZŠP?

Ano, absolventů ZŠ bez ukončeného základního vzdělání je 16 %, kdežto absolventů ZŠP je bez ukončeného základního vzdělání pouze 6 %.

VO5: Souhlasí rodiče prospěchově slabých žáků, pokud jejich děti nestačí požadavkům na základní škole, aby byly přeřazeny na typ školy, kde jsou přiměřeně sníženy nároky?

Podle výchovných poradců základních škol rodiče v 73 % případů většinou nesouhlasí s přestupem jejich prospěchově slabého dítěte na jiný typ školy, kde jsou přiměřeně sníženy nároky.

VO6: Jaký názor mají výchovní poradci ZŠ a ZŠP na integraci a postupné směřování k inkluzivnímu vzdělávání?

Výchovní poradci základních škol a základních škol praktických jsou ve 40 procentech případů proti integraci a postupnému směřování k inkluzivnímu vzdělávání. Dále má 46 % výchovných poradců základní školy a 60 % výchovných poradců základní školy praktické k němu výhrady a pouze jeden (7 %) výchovný poradce základní školy je pro integraci a postupné směřování k inkluzivnímu vzdělávání. Jeden výchovný poradce základní školy (7 %) nemá dostatečné informace.

VO7: Jsou výchovní poradci základních škol a základních škol praktických pro zachování základních škol praktických?

Ano, všichni výchovní poradci základních škol a základních škol praktických (tedy 100 %) jsou pro zachování základních škol praktických.

VO8: Hodnotí výchovní poradci na základních školách spolupráci s rodiči lépe, než výchovní poradci na základních školách praktických?

Ano, výchovní poradci základních škol uvádějí v 53 % případů odpověď, že rodiče s nimi konzultují možnosti umístění jejich dětí po ukončení povinné školní docházky oproti 33 % odpovědí výchovných poradců základních školy praktických.

VO9: Je větší poměr prospěchově slabých žáků základní školy, kteří nepokračují ve studiu, oproti žákům základní školy praktické?

Ne, je tomu právě naopak. Podle výchovných poradců větší poměr žáků ze základních škol praktických nepokračuje po základní škole v dalším studiu.

4.4 Diskuze k výsledkům šetření

Obsahová analýza dokumentů

První výzkumné šetření (obsahová analýza dat) bylo prováděno pouze na malém vzorku 120 absolventů Základní školy v Rychnově nad Kněžnou a 89 absolventů základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou. V celorepublikovém měřítku je tento vzorek nereprezentativní a výsledky výzkumu lze vztahovat výhradně k těmto dvěma školám. Přesto výzkum přináší cenné údaje a poznání, které nám dávají vhled do problematiky a vedou k hypotézám, které by se mohly stát podkladem pro další a podrobnějším zkoumání.

V bodu č. 1 výzkumného šetření v tabulce 9 je znázorněno rozdělení absolventů obou škol podle pohlaví. Chtěli jsme zde jen naznačit výrazný nepoměr mezi počtem chlapců a dívek absolvujících tyto dvě školy. V dalších bodech šetření však s rozdělením na chlapce a dívky nepracujeme. V souladu Genderovou analýzou českého školství (2006) se nám potvrdilo, že na základní školy praktické dochází více chlapců než dívek. V roce 2006 bylo zjištěno, že základní školy praktické navštěvuje v celé České republice přibližně 40 % dívek a 60 % chlapců, v našem výzkumu jsme zjistili, že na základní škole praktické bylo za 14 školních let zastoupení žáků v poměru 38 % dívek a 62 % chlapců. Údaje se tedy velice podobají a odpovídají celorepublikovému průměru. Na základní škole se nepoměr mezi oběma pohlavími také potvrdil, avšak s ještě větším rozdílem mezi dívkami (29 %) a chlapci (71 %). Zdá se tedy, že jsou chlapci z hlediska neprospěchu ve škole více rizikovou skupinou. Jiné výzkumy ukazují, že u chlapců jsou větší výkyvy i směrem nahoru v Gaussově křivce normálního statistického rozložení inteligence, takže je mezi nimi i víc nadaných. Z hlediska časné intervence by učitelé na základních školách měli mít také na paměti, že podle Vágnerové (2004, s. 19) se vyskytují na začátku školní docházky v každé třídě, která má okolo 25 – 30 dětí, minimálně 3 děti s podprůměrnou inteligencí, které budou mít problémy s požadavky běžné školy. Tento fakt se nám také potvrdil, protože ze 120 dětí, které jsme zahrnuli do vzorku za 14 školních let, vyšli průměrně na jednu třídu 3 takoví žáci.

První výzkumná otázka (VO1) se zabývala tématem srovnatelnosti uplatnění absolventů základních školy a základní školy praktické na trhu práce. S pomocí bodu č. 2 „Počet absolventů ZŠ a ZŠP bez evidence na ÚP v Rychnově nad Kněžnou v letech 1990 - 2005“ v prvním výzkumném šetření jsme se dopracovali k odpovědi, že žáci základní školy praktické mají srovnatelné, dokonce lepší uplatnění na trhu práce než

žáci ze základní školy. Rozdíl mezi těmito skupinami byl však pouze 8 % ve prospěch absolventů ZŠP, který můžeme považovat za zanedbatelný. Výsledky mohou být ovlivněny i dalšími faktory, které jsme nemohli odhalit, například odstěhování se z lokality šetření. Ačkoliv víme o těchto možných faktorech, byl zde přesto rozdíl vypovídající ve prospěch základní školy praktické. Tato odpověď naznačuje, že by mohlo být výhodnější pro prospěchově slabé žáky ZŠ docházet na ZŠP, protože žáci po absolvování základní školy praktické vykazují lepší uplatnění na trhu práce. Je to tím, že na základních školách praktických mají žáci nepoměrně více hodin zaměřujících se na praktické dovednosti než žáci na základních školách, díky kterým jsou žáci ze základní školy praktické následně úspěšnější v uplatnění na trhu práce? (viz učební plán RVP ZŠ a RVP ZŠ LMP příloha C) Tuto hypotézu by bylo nutné ověřit hlubším výzkumem, který již není předmětem této práce.

Ve druhé výzkumné otázce (VO2) jsme se ptali, jestli je evidováno na Úřadu práce v Rychnově nad Kněžnou více prospěchově slabých absolventů ZŠ nebo absolventů ze ZŠP. Ukázalo se, že 83 % absolventů ZŠ je v evidenci ÚP oproti 75 % absolventů ze ZŠP. Opět jde o velmi malý rozdíl ve výsledcích, na které můžou mít vliv další okolnosti. I když se nám ukázalo, že jsou absolventi ZŠP nepatrně úspěšnější na trhu práce, jsou v dnešní době základní školy praktické kritizovány, že snižují šance na získání dalšího vzdělání a následně na získání zaměstnání. (URL 14)

Těmito výsledky bychom rádi reagovali na kritiku a zpochybnění českého školského systému před třemi lety v soudním procesu u Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku. Zde se rozhodlo o tom, že český stát diskriminoval osmnáct dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí tím, že je vzdělával, v té době ve zvláštních školách. Soud rozhodl, bez hlubšího zasvěcení do této problematiky, ve prospěch rodin s odůvodněním, že jim byla upřena docházka do „normální“ školy a z toho důvodu byli znevýhodněni pro budoucí život. Nepřihlédl však už ke kognitivním a sociálním schopnostem a možnostem těchto dětí. Jelikož bylo vyhověno všem osmnácti případům, jednoznačně byl tímto rozsudkem odsouzen český školský systém. Základní školy praktické ale ve skutečnosti velmi pomáhají s uplatněním dětem, které jednoznačně nestačí požadavkům běžných základních škol, svými speciálními postupy, výchovně vzdělávacími metodami a individuálním přístupem. (Lidové noviny, 2007)

S přihlédnutím k našim výsledkům nelze dle mého názoru říci, že by docházení na základní školu praktickou bylo diskriminací. Naopak se na našem vzorku prokázalo, že absolvování základní školy praktické neovlivňuje její absolventy z hlediska uplatnění na trhu práce. Sice je pravdou, že je základní škola praktická do jisté míry segregační

z hlediska socializace žáků do většinové společnosti, zároveň má ale propracované postupy a prostředky, jak takové žáky vzdělávat a motivovat je k dosažení co nejlepších výkonů, což v současné době základní škola není často schopna zajistit.

Třetí výzkumná otázka (VO3) se tázala, zda se nezaměstnanost u absolventů ZŠ a ZŠP týká podobných profesí. Odpovědí bylo, že nezaměstnanost se týká podobných profesí, ale u absolventů Základní školy v RK jsou i další profese vykazující vysokou míru nezaměstnanosti, které se u absolventů základní školy neobjevují. Profese, ve kterých se vyskytují absolventi obou škol evidovaní na úřadu práce v letech 1990 - 2005, jsou zámečnick, truhlář, šička, zedník, krejčí, kuchař, řezník, opravář, ošetřovatelka, zemědělec a zahradník. Dále jsou u absolventů základní školy i další povolání, která jsou evidována na úřadu práce. Jsou jimi tesař, kuchař-číšník, mechanik, strojař, prodavač, klempíř, číšník, obráběč kovů, svářeč, pokrývač, automechanik a elektrikář. Naopak u absolventů základní školy praktické se vyskytují pouze čtyři povolání, která nejsou společná s absolventy ZŠ - pekař, cukrář, malíř-natěrač a rodinná příprava. Nižší počet dalších povolání u absolventů ZŠP může být dán tím, že skupina vyučených absolventů základní školy praktické nemají takovou možnost výběru učebních oborů jako absolventi základních škol.

Zmíněné profese jsou typické manuální prací. Od jedinců v těchto profesích se očekává, že budou disponovat určitou mírou zručnosti, aby mohli být úspěšní na trhu práce. Zdatnost v těchto profesích může ovlivňovat úspěšnost na trhu práce a může souviset s počtem osob v evidenci ÚP. Je zajímavé, že absolventi základní školy mají jednotlivé profese v mnohem větší míře zastoupeny počtem osob, které byly v evidenci ÚP. Jde především o profesi - zámečnick (4 osoby v evidenci), truhlář (6 osob), šička (4 osoby), zedník (9 osob), kuchař (8 osob), řezník (4 osoby). U absolventů základní školy praktické jsou vysoce zastoupená povolání v evidenci ÚP pouze kuchař (9 osob) a zámečnick (5 osob). Pokud se podíváme na další povolání, která mají vysokou míru nezaměstnanosti u absolventů ZŠ, u absolventů ZŠP je například šička a zedník zastoupen pouze jednou osobou v evidenci, truhlář a řezník zastoupený dvěma osobami. Pokud se zamyslíme nad výsledky v tomto bodě šetření, nabízejí se otázky, čím je tato situace způsobena. Je to tím, že absolventi základní školy praktické mají lepší přípravu pro manuální činnosti díky velkému poměru prakticky orientovaných hodin ve výuce? Nebo je to tím, že v těchto profesích, především kuchař, zámečnick, šička, zámečnick, truhlář, klempíř, prodavač se v dané lokalitě hůře nachází uplatnění? V každém případě bychom mohli vyvodit hypotézu, že míra nezaměstnanosti v jednotlivých profesích není podmíněna tím, jestli dotyčný absolvoval základní školu nebo základní školu

praktickou, ale je ovlivněna jinými okolnostmi. Tato hypotéza by se mohla stát do budoucna námětem pro další výzkumné šetření.

S velkou pravděpodobností není u povolání, která jsou zastoupena vysokým počtem osob v evidenci práce, dostatečná poptávka na trhu práce. Tato situace by měla být systémově řešena, protože je v dnešní době velký nedostatek kvalifikovaných řemeslných profesí. Už na úrovni základní školy by měli být žáci profesně orientováni k povoláním, o které je na trhu práce zájem. Také střední učiliště by měla sledovat poptávku na trhu práce v regionu svého působení a přizpůsobovat své obory této poptávce. V dnešní době by jistě bylo zapotřebí situaci řešit, protože 22 % žáků s mentálním postižením v celorepublikovém měřítku uvedlo, že bylo obtížné najít obor, o který by měli zaměstnavatelé zájem. (URL 6) Tento úkol je však velice složitý, protože situace na trhu práce se velmi rychle mění. Příkladem nám může být současná ekonomická krize v celosvětovém měřítku, která velice ovlivnila situaci na trhu práce.

Z výzkumu nám také vyplynulo, že ze vzorku všech žáků získalo vyšší procento žáků základní školy praktické výuční list, oproti absolventům základní školy. Jak už bylo řečeno u grafu 8, je zde také 9 % *absolventů ZŠ, jejichž úroveň dosaženého vzdělání nebylo možné zjistit*. Proto nebudeme z těchto výsledků vyvozovat žádné závěry, protože jsou pouze přibližné a přičtení 9ti % u absolventů ZŠ k různým úrovním dosaženého vzdělání by ovlivnilo celkové výsledky u obou ve prospěch jedné či druhé skupiny.

Jednoznačný výsledek nám však vyplynul u absolventů s neukončeným základním vzděláním, kterého se týkala naše závěrečná výzkumná otázka v prvním výzkumu. Ta zněla, zda je více prospěchově slabých absolventů ZŠ bez ukončeného základního vzdělání v porovnání s absolventy ZŠP (VO4). Odpovědí bylo, že více absolventů základní školy je bez ukončeného základního vzdělání (16 %) oproti absolventům základní školy praktické (6 %). Tato situace může být dána tím, že děti na základní škole nezažívají úspěch, učitel jim nevěnuje dostatek času, a proto se jejich mezery ve vědomostech neustále prohlubují. Navíc tyto děti mohou být častěji vyčleněny z kolektivu, protože nejsou pro ostatní děti ve třídě dostatečně atraktivní. Je u nich vyšší nebezpečí, že se stanou terčem posměchu nebo šikany. Prospěchově slabé děti se i samy mohou stát agresory a svým agresivním chováním kompenzovat svoji neúspěšnost. (Vágnerová, 2005, s. 46) Tyto negativní zkušenosti mohou být důvodem, proč po devítileté povinné školní docházce opouštějí školu bez dokončeného základního vzdělání.

Opět zde nevidíme žádný výrazný rozdíl mezi základní školou a základní školou praktickou. Dokonce výsledek opět mluví ve prospěch základní školy praktické. Myslím si proto, že lze považovat základní školu praktickou za zařízení, které má v současné době důležité místo v českém vzdělávacím systému. Snaží se vzdělávat děti metodami přizpůsobenými jejich schopnostem, aby se co nejlépe uplatnily. Domnívám se, že ve stávajícím systému základní školy stojí PS děti často na okraji, jsou terčem výsměchu a někdy i šikany, cítí se neúspěšnými a z toho důvodu u nich mohou vznikat závažné výchovné problémy.

Dotazníkové šetření mezi výzkumnými poradci

V návaznosti na obsahovou analýzu dat, byl prováděn průzkum pomocí dotazníkového šetření mezi 15 výchovnými poradci základních škol a 15 výchovnými poradci základních škol praktických v Královéhradeckém kraji. Vzorek respondentů je v celorepublikovém měřítku nereprezentativní, a proto ho lze vztahovat pouze na zvolený soubor respondentů. Jelikož jsou výchovní poradci zkušenými pedagogy, kteří jsou zběhlí v problematice kariérového poradenství a mají bezprostřední zkušenosti z aktuálního dění v oblasti vzdělávání žáků, považujeme jejich pohled na současnou situaci za velice přínosný. Do budoucna by se mohl tento průzkum stát podkladem pro šetření rozsáhlejšího charakteru.

První oblast, pro kterou jsme stanovili výzkumnou otázku, se týkala přearazování PS žáků ze ZŠ na jiné typy škol, v našem případě na základní školy praktické. Ve většině případů, pokud žák nezvládá požadavky běžné školy, výchovní poradci základní školy rodičům doporučují vzdělávání jejich prospěchově slabého dítěte na praktické škole. Také rodiče tyto možnosti s výchovnými poradci v 73 procentech případů konzultují. Přesto, že jsou o dalších možnostech vzdělávání svých dětí informováni, uváděli výchovní poradci základní školy, že si většinou, v 73 procentech případů, rodiče nepřejí přearazení jejich dětí do jiné školy (VO5). Rodiče by si ale měli uvědomit, že integrace by měla být ku prospěchu jejich dítěte a pokud mu na základní škole nejsou schopni zajistit dostatečnou péči, od integrace by měli upustit. Souhlasím s poznatky Vágnerové (2005, s. 365), že je integrace dětí s mentálním postižením obtížnější než u ostatních zdravotních postižení. Vyžaduje velkou emoční odolnost k zátěžím. Dítě si samo může začít uvědomovat svou odlišnost a to ho může stresovat. Navíc může být kolektivem spolužáků odmítáno, izolováno nebo šikanováno. To, že je dítě zařazeno do speciálních zařízení, má výhody v tom, že je zde speciální pedagog

a vše je přizpůsobeno individuálním potřebám dětí, které pracují v malém kolektivu se spolužáky se srovnatelnými předpoklady.

Někteří rodiče sami vidí, že integrace do běžné školy by pro jejich děti neměla přínos, protože jim tam nejsou schopni zajistit potřebnou péči. Zde je názor jedné matky dítěte s mentálním postižením na integraci: „*Nejsem přítelem integrace za každou cenu. Myslím, že Nanyňka by musela být v běžné škole dost nešťastná...*“ (Vágnerová, 2005, s. 365 podle Chvátalová, 2001, s. 104)

Druhá oblast průzkumu se týkala názorů výchovných poradců na integraci a postupné směřování k inkluzivnímu vzdělávání. Výzkumná otázka (VO6) zněla, jaký názor mají výchovní poradci ZŠ a ZŠP na integraci a postupné směřování k inkluzivnímu vzdělávání. Odpověď na tuto výzkumnou otázku je, že 40 % výchovných poradců základních škol a základních škol praktických zvolilo odpověď „ne“ a bylo tak proti integraci a postupné inkluzi ve vzdělávání. Dále byla ve 46 % případů u výchovných poradců ZŠ a 60 % případů výchovných poradců ZŠP zvolena možnost „má k němu výhrady“.

Do této oblasti spadá i otázka č. 6, která se tázala výchovných poradců základní školy, jakým způsobem pracují s prospěchově slabými žáky ve škole. Převážná většina uvedla, že s nimi pracují podle individuálního vzdělávacího plánu (73 %) a ve skupině v rámci třídy (42 %). Oba dva způsoby jsou důležitým krokem k integrování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, přesto můžeme vidět, že převážná část výchovných poradců má výhrady, nebo je zcela proti integrování a postupné inkluzi. Pouze 20 % škol pracuje s pomocí asistenta pedagoga, který by byl pro inkluzivní vzdělávání nezbytný. Ve 27 procentech případů na základních školách pracují bez speciálně pedagogické podpory.

Na školách s výchovnými poradci ZŠ v celých 100 % případů pracují také školní metodici prevence. Vzhledem k tomu, že je tento pracovník ustaven školským zákonem, není tato odpověď překvapivá. Na základní škole však pracuje pouze ve 13 % uvedených odpovědí školní psycholog a školní speciální pedagog. I když je snaha tyto pracovníky na školách postupně zavádět, zatím je tato situace z hlediska integrace a následné inkluze zcela nevyhovující.

Co se týče připravenosti základních škol na integraci a postupnou inkluzi ve vzdělávání, většina výchovných poradců ZŠ (47 %) zvolila zápornou odpověď v otázce č. 10. Je to jistě ovlivněno nedostatečným personálním obsazením, především školních speciálních pedagogů a školních psychologů, kteří jsou odborníky na problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro integraci

a postupnou inkluzi těchto žáků jsou nezbytní. Je zajímavé, že i dva výchovní poradci, na jejichž školách pracuje školní psycholog, zvolili tuto možnost. A naopak ti výchovní poradci, kteří na škole nemají žádného dalšího poradenského pracovníka, kromě školního metodika prevence, uváděli kladnou odpověď. „Ano“ zvolilo 20 % výchovných poradců ZŠ. Odpověď částečně ano zvolilo 33 % výchovných poradců ZŠ.

Pokud si zamyslíme nad předešlými možnostmi odpovědí a jejich procentuálním zastoupením, je celkem zřejmé, proč 40 % výchovných poradců ZŠ a ZŠP zcela nesouhlasí a 46 % výchovných poradců ZŠ a 60 % výchovných poradců ZŠP má k integraci a inkluzivnímu vzdělávání výhrady. Některé výhrady potvrzují naše domněnky, že současné situace ve školství není dostatečně připravena na integraci a následnou inkluzi. Nejčastější výhrada se týkala současné finanční situace, se kterou je spojena neschopnost zajistit ve třídách nižší počet žáků. Tuto možnost uváděly obě skupiny výchovných poradců. Další společná výhrada zněla, že učitelé na základních školách nemají dostatečné speciálně-pedagogické vzdělání. Zazněly zde poměrně často i další výhrady týkající se finanční situace a neschopnosti zajistit asistenta pedagoga, který integrovaným dětem velice usnadní vzdělávání, dále zvyšující se počet dětí s problémovým chováním, kvůli kterým učiteli nezbývá čas věnovat se dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Objevovala se i odpověď, že do základních škol by měli být integrováni pouze jedinci s tělesným postižením a ne s mentálním postižením, na které není v současné době školství připraveno. Další výhrady jsou shrnuty v tabulce 23. Tato skutečnost nám ukazuje, že české školství není dostatečně připraveno na integrování všech dětí, tedy i dětí s mentální retardací a že cesta k inkluzivnímu vzdělávání je v současné době ještě velice dlouhá.

Velmi zajímavé zjištění přinesly odpovědi na další výzkumnou otázku, zda jsou výchovní poradci základních škol a základních škol praktických pro zachování základních škol praktických. Všichni dotázaní respondenti v otázce č. 11 byli v obou skupinách pro zachování základních škol praktických (VO7). Lze tu narazit na rozpor odpovědí. Přestože 20 % výchovných poradců základní školy v předchozí otázce souhlasí s inkluzivním vzděláváním, zachovali by tento typ škol. Domnívám se proto, že plně nesouhlasí s inkluzivním vzděláváním. Pravděpodobně měli na mysli integrativní vzdělávání, ale ne plnou inkluzi, která vylučuje existenci speciálních škol, především ZŠ praktických. Všichni respondenti uváděli rozmanité důvody, proč by měly být základní školy praktické zachovány. Nejčastěji uváděnými důvody pro zachování ZŠP byl snížený počet žáků ve třídách, což umožňuje individuální přístup ke každému žákovi a poskytuje učiteli více času na opakování učiva. Mnohokrát

uváděný argument byl, že žákům je přizpůsobeno učivo podle jejich možností a schopností, že učitelé mají speciální pedagogické vzdělání a že žáci na těchto školách zažívají úspěch, který je motivuje k další práci.

Výchovní poradci obou skupin považují praktické školy za důležitá vzdělávací zařízení a z toho důvodu by je zachovali. Navíc se nám v prvním výzkumu potvrdilo, že uplatnění absolventů ZŠP je srovnatelné s absolventy ZŠ, dokonce o trochu lepší. Na základě výsledků z prvního výzkumu se zdají být důvody pro zachování ZŠP ještě více opodstatněné.

Další oblastí, pro kterou byla stanovena výzkumná otázka, se týkala spolupráce rodiny se školou. Podle výchovných poradců základních škol využívá jejich pomoc při volbě povolání 67 % žáků. To je pozitivní zjištění, protože to svědčí o jejich zájmu o budoucnost. V 33 % případů uváděli výchovní poradci ZŠ, že s nimi volbu povolání žáci konzultují jen minimálně. Jen ve 13 procentech výchovní poradci ZŠP uvedlo, že s nimi žáci neprobírají možnosti jejich budoucího povolání.

Co se týká konzultování rodičů s výchovnými poradci o jejich prospěchově slabých dětech, (53 %) výchovných poradců ZŠ uvádí, že rodiče s nimi konzultují a zbytek uvedl, že rodiče konzultují minimálně možnosti svých dětí po základním vzdělávání. U výchovných poradců ZŠP však spolupracuje s VP pouze 33 % a zbylé odpovědi zastupují možnost minimálně nebo vůbec. Na základě odpovědí výchovných poradců je spolupráce s rodiči na základních školách praktických složitější než na základních školách. Pro integraci dětí ve škole je nutná spolupráce rodičů a školy. Podle mého názoru se však nedá očekávat, že rodiče, kteří již teď minimálně či vůbec nekonzultují s výchovnými poradci situaci svých dětí, by změnili svůj přístup integrací dětí do běžných základních škol. Vágnerová (2005, s. 26) uvádí, že rodiče mají vliv při nápravě potíží žáka, proto je spolupráce školy a rodiny velice důležitá, aby mohlo dojít ke zlepšení žáka.

Na závěr nás zajímalo, kolik prospěchově slabých žáků nepokračuje ve studiu po základní škole v porovnání se žáky na základní škole praktické (VO9). Domnívali jsme se, že žáci na základní škole zažívají neúspěch, a proto nebudou motivováni k dalšímu studiu. Přesto výchovní poradci uváděli, že je více dětí ze základních škol praktických, kteří ve studiu nepokračují (13 %) než ze základních škol (0 %). Myslíme si, že tato situace může být opět ovlivněna větším zastoupením žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, ve kterém často žáci nejsou podporováni v dalším vzdělávání.

Návrhy řešení

Z hlediska co nejlepšího uplatnění absolventů na trhu práce by se školy měly snažit vést žáky k profesím, po kterých je na trhu práce poptávka, především v době, kdy je na trhu nedostatek kvalifikovaných řemeslných profesí. Každý žák by měl mít vidinu budoucího uplatnění ve společnosti a měl by být dostatečně motivován k tomu, aby po základní škole pokračoval v dalším vzdělávání. K tomu je samozřejmě nutná spolupráce s rodinou. Při spolupráci rodiny se školou získávají učitelé o žácích informace, které se v běžné výuce nemohou dozvědět. Díky lepší znalosti žáka ho mohou učitelé lépe motivovat. Naopak učitelé mohou rodičům podávat informace o úspěších a nezdarech žáků a poskytovat jim informace o dalších možnostech jejich rozvoje. Pokud rodiče vědí, jak mají stimulovat svoje dítě, zlepšují se možnosti jeho začlenění do společnosti. Ke zlepšení spolupráce by se mohly školou pořádat různé společné akce, do kterých by se mohli rodiče spolu s dětmi zapojovat a budovat si pozitivní vztah ke škole, který by tuto spolupráci podporoval.

Problematiku dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, především z romského etnika, lze na školách řešit pomocí přípravných tříd či multikulturní výchovy. Ta je jedním z průřezových témat rámcového vzdělávacího programu. Díky multikulturní výchově většinová společnost získává povědomí o kultuře a tradicích minoritní společnosti. Ačkoliv je velká snaha o zlepšení situace v této oblasti, výsledky se dostavují jen velmi pomalu. To je způsobeno i tím, že někdy minoritní společnost neprojevuje zájem o zlepšení této situace.

V současné době je hodně diskutované vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a v souvislosti se snahou o jejich integraci do běžných škol. České školství však podle mého názoru není na integraci a následnou inkluzi ve vzdělávání připravena. To se nám potvrdilo i díky názorům odborníků - výchovných poradců. Ve školství chybí finance, učitelé nemají speciálně pedagogické vzdělání, do tříd dochází velký počet žáků atd. Vzhledem k této situaci je nutné, alespoň prozatím, zachovat speciální školy, které jsou na vzdělávání těchto žáků připraveny. Mají odpovídající vybavení, proškolené pedagogy a malý počet dětí ve třídách, kde je často k dispozici asistent pedagoga. Je vhodné integrovat děti bez mentálního postižení. Nutné je však mít na paměti, že integrace musí být ku prospěchu všech žáků ve škole. Domnívám se ale, že v dnešní době by byla integrace mentálně postižených žáků spíše na úkor všech, žáků zdravých i se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mentálně retardované děti jsou nejobtížněji integrovatelné. (Tomicová, Švingalová, 2002, s. 14) Proto si myslím, že je nutné zachovat speciální zařízení určená

k jejich vzdělávání. Podle Vágnerové (2005) je u nás asi 3 % mentálně retardovaných dětí, které péči těchto zařízení vyžadují. České vzdělávání se mi zatím jeví jako nezralé pro integraci a postupnou inkluzi všech dětí do společné školy. A postup, který se praktikuje, tedy nejprve integrovat a poté připravovat podmínky, mi připadá nelogický a přímo ohrožující vývoj žáků.

Namísto inkluze dětí by se daly pořádat programy či workshopy, kde by se děti ze všech typů zařízení mohly vzájemně poznat při různých aktivitách a budovat mezi sebou vzájemnou toleranci a porozumění.

Pro prospěchově slabé žáky základních škol by mohly základní školy zřizovat speciální třídy v rámci školy, kam by PS žáci docházeli na některé předměty, ve kterých nestačí. V těchto třídách by měl být snížený počet žáků a výuka by probíhala pod vedením speciálního pedagoga, který má zkušenosti se vzděláváním dětí s výukovými obtížemi. Každý žák by měl mít v předmětech, ve kterých nestačí, sestavený IVP na míru podle jeho možností a schopností. Tito žáci by na ostatní předměty docházeli do společných tříd, kde by se učili všichni dohromady. Pokud žáci se speciálním vzdělávacími potřebami netrpí snížením rozumových schopností a těžkými smyslovými vadami, měli by být zařazeni do běžných tříd. Pokud je to nutné, měl by jim při výuce pomáhat asistent pedagoga.

Shrnutí:

Po komparaci získaných dat ze Základní školy v Rychnově nad Kněžnou a Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou a získání odpovědí na výzkumné otázky jsme dospěli k závěrům, že absolventi těchto škol volí podobné profese, dosahují podobné úrovně vzdělání a není mezi nimi příliš velký rozdíl v uplatnění na trhu práce. Ačkoliv výsledky vyšly ve prospěch absolventů základní školy praktické, rozdíl mezi oběma skupinami byl pouze malý a nepřikládali bychom mu velký význam. Přesto jsme došli k velice zajímavému zjištění, že žáci na základních školách nedosahují lepších výsledků, i když by jich vzhledem ke své vyšší inteligenci dosahovat měli. Na základě těchto výsledků bychom mohli konstatovat, že má základní škola praktická své nezastupitelné místo v českém školství.

Zpracováním údajů získaných dotazníkovým šetřením a zodpovězením na výzkumné otázky jsme dospěli k závěru, že výchovní poradci mají nejčastěji výhrady nebo zamítavý postoj k integraci a postupnému směřování k inkluzívnímu vzdělávání a jednoznačně jsou pro zachování základních škol praktických. K tomu názoru jistě přispívá i nedostatečná spolupráce rodičů s výchovnými poradci, kterou výchovní

poradci často uváděli. Současná situace podle výchovných poradců není dostatečně připravena pro integraci všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následnou inkluzi ve vzdělávání, o které se v dnešní době živě diskutuje. Ačkoliv snaha odborníků je ubírat se tímto směrem, mělo by být přihlíženo především k názorům zkušeným pedagogickým pracovníkům, kteří přinášejí aktuální poznatky přímo z praxe.

Všechny cíle výzkumného šetření byly naplněny. Podali jsme návrhy pro další podrobnější prozkoumání některých oblastí, jež vyplynuly z našeho šetření, a mohly by se stát předmětem dalšího zkoumání. Věříme, že jsme poskytli vhled do této problematiky a přispěli v současné době k velmi diskutovanému tématu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěr

V souvislosti se současnou diskuzí na téma inkluzivního vzdělávání, bylo cílem této diplomové práce odhalit, zda je rozdíl v uplatnění na trhu práce mezi prospěchově slabými absolventy Základní školy v Rychnově nad Kněžnou a absolventy Základní školy praktické v Rychnově nad Kněžnou a jaká je jejich profesní orientace. Na problematiku inkluzivního vzdělávání bylo pohlíženo také z hlediska výchovných poradců, kteří jistě přispěli zajímavými informacemi na toto téma.

Do teoretické části je zahrnuta kapitola o školním neprospěchu žáků a důvodech, které ho způsobují. Zde nalezneme popis prospěchově slabých jedinců docházejících na základní školu a jedinců s lehkým mentálním postižením, kteří docházejí na základní školu praktickou. Další kapitola se zabývá běžnými i speciálními vzdělávacími zařízeními, která jsou součástí vzdělávacího systému v České republice. Zde se nachází kapitoly o současném trendu ve školství a o typech zařízení, do kterých žáci s výukovými obtížemi docházejí. Poslední kapitola teoretické části pojednává o profesní orientaci a trhu práce.

Praktická část vychází z vlastního výzkumného šetření. Je rozdělena do čtyř podkapitol, které se skládají z metodologie výzkumného šetření, analýzy a prezentace výsledků výzkumného šetření, odpovědí na výzkumné otázky a diskuze k získaným výsledkům. Podkapitola metodologie výzkumného šetření obsahuje definování cílů výzkumu, charakteristiku respondentů a výzkumného vzorku a popsání metod výzkumu, pro který byla použita obsahová analýza školních a úředních dokumentů a dotazníkové šetření mezi výchovnými poradci.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že absolventi základní školy praktické volí podobné profese a mají téměř srovnatelné uplatnění na trhu práce jako absolventi základní školy. Tímto se potvrdila naše domněnka, že žáci na základní škole, ačkoliv mají vyšší inteligenci než žáci na základní škole praktické, nedosahují lepšího uplatnění na trhu práce. Tímto jsme ukázali, že základní škola praktická je velmi důležitou součástí českého vzdělávacího systému. Je schopná díky nižším počtům žáků ve třídách, vybavení, vyškoleným pracovníkům a speciálně pedagogickým výchovně vzdělávacím metodám žákům zajistit přístup, který podle našeho názoru v současné době není schopna zajistit prospěchově slabým žákům základní škola.

To, že situace není podle našeho názoru připravena na integraci žáků sespeciálními vzdělávacími potřebami, především žáků s mentálním postižením, potvrdili také názory výchovných poradců, tedy odborníků, kteří s těmito dětmi pracují přímo v praxi. Uváděli důvody, proč v současné době není možné integrovat právě tyto

žáky. Navíc byli všichni výchovní poradci pro zachování základních škol praktických. Zde se opět ukazuje důležitost těchto škol a nutnost tyto školy zachovat.

Věříme, že práce přináší cenné informace přispívající k současné diskuzi ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a že se některé oblasti, které vyplynuly z našeho šetření, mohou stát předmětem dalšího zkoumání.

Seznam použitých zdrojů

Použitá literatura

- 1) BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ Barbora, PIPEKOVÁ Jarmila. *Psychopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
- 2) BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- 3) BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
- 4) BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s. r. o., 2005. ISBN 80-86633-37-3.
- 5) BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0. s. 143-165
- 6) BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: OL Print Šlapanice, 2006. 80-210-3971-X.
- 7) DOLEJŠÍ, Mojmír. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1983.
- 8) FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- 9) FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- 10) GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- 11) GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- 12) *Genderová analýza českého školství*. Praha: EQUAL, 2006. 41 s.
- 13) HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- 14) HŘEBÍČEK, Libor. *Profesionální orientace mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- 15) HŘEBÍČEK, Libor. *Výchova a profesionální orientace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

- 16) JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- 17) MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- 18) NOUZOVÁ, Zdeňka, STRÁDAL, Jiří. *Příprava žáků pro profesní orientaci: Metodická příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha. Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-20-6.
- 19) OPATŘILOVÁ, Dagmar, ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana. *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených*. 1. Vyd. Brno: OL Print Šlapanice, 2005. ISBN 80-210-3718-0.
- 20) PEŠATOVÁ, Ilona, TOMICKÁ, Václava. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: TUL, 2007. ISBN 978-80-7372-268-5.
- 21) PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s. r. o., 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- 22) PIPEKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika osob s mentálním postižením – psychopedie*. In *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. s. 292-308
- 23) POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-151-7.
- 24) PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 25) *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. 53 s.
- 26) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s.
- 27) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 92 s.
- 28) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s.
- 29) ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Sborník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- 30) ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
- 31) ŠVARCOVÁ, I. *Romské děti ve zvláštních školách*. In *Interkulturní vzdělávání*. 1. vyd. Liberec: VŠP, 1999. Díl IV-2, s. 177-180. ISBN 80-7083-354-8.
- 32) ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

- 33) TOMICKÁ, Václava, ŠVINGALOVÁ, Dana. *Vybrané kapitoly i integraci ve školství*. 2.vyd. Liberec: TUL, 2002. ISBN 80-7083-657-1.
- 34) VÁGNEROVÁ, Marie. *Komplexní problematika školního neprospěchu: Studijní texty pro dálkové studium*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996. ISBN 80-7083-174-X.
- 35) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-488-8.
- 36) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.
- 37) VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- 38) VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- 39) VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- 40) ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 4. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-317-X.

Internetové zdroje

- 1) BURDOVÁ, J.; CHAMOUTOVÁ, D. *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2010* [online]. Praha: NÚOV, 2010 [cit. 2011-04-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/vip2/nezamestnanost-absolventu-skol-se-strednim-a-vyssim-odbornym-7>>.
- 2) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2011-04-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-msmt-2007>>.
- 3) DRLÍKOVÁ, Eva. *Komparace učebních oborů cukrář-výroba a cukrářské práce* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 47 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/204829/pdf_b/Komparace_ucebnich_oboru.pdf?lang=en>.
- 4) GOBYOVÁ, Jitka . *Integrace dětí s mentálním postižením – týká se naší školy už dnes, nebo až zítra?. Učitelské listy* [online]. 2010, 18, [cit. 2011-04-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/01/jitka-gobyova-integrace-deti-s.html>>.
- 5) *ISA* [online]. 2007 [cit. 2011-04-25]. Názory úřadů práce na uplatnitelnost absolventů. Dostupné z WWW: <<http://www.infoabsolvent.cz/TematickyKatalog/SStranka.aspx?CiloveSkupiny=3&KodStranky=4.1.13>>.
- 6) *ISA* [online]. 2007 [cit. 2011-04-25]. Problémy zdravotně postižených žáků při volbě střední školy a oboru. Dostupné z WWW: <<http://www.infoabsolvent.cz/TematickyKatalog/SStranka.aspx?CiloveSkupiny=3&KodStranky=5.3.08>>.

- 7) KALOUSKOVÁ, P.; VOJTĚCH, J. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol - souhrnný pohled* [online]. Praha: NÚOV, 2008 [cit. 2011-04-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/potreby-zamestnavatele-a-pripravenost-absolventu-skol-2>>.
- 8) Ministerstvo zdravotnictví ČR. *MKN-10* [online]. c2008 [cit. 2011-04-18]. Info: Základní informace. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/info.html>>.
- 9) MPSV [online]. 2011 [cit. 2011-04-24]. Průměrná míra nezaměstnanosti od roku 1997. Dostupné z WWW: <http://portal.mpsv.cz/sz/stat/nz/casove_rady>.
- 10) MŠMT [online]. 2.3.2010 [cit. 2011-04-24]. LIDOVÉ NOVINY: Učitelé tvrdí, že Romy nediskriminují. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/lidove-noviny-ucitele-tvrdi-ze-romy-nediskriminuji?highlightWords=absolventi+z%C3%A1kladn%C3%ADch+%C5%A1kol+praktick%C3%BDch>>.
- 11) MÜNICH, Daniel; MEJSTRÍK, Michal. *Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání* [online]. Praha: NERV, 2011 [cit. 2011-04-25]. Dostupné z WWW: <http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf>.
- 12) *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. 2008 [cit. 2011-04-25]. Nezaměstnanost absolventů škol. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/nezamestnanost-absolventu-skol>>.
- 13) STRNADOVÁ, Iva; HÁJKOVÁ, Vanda. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2010 [cit. 2011-04-24]. Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedaogu-pro-inkluzivni-vzdelavani.html/>>.
- 14) Vzdělávání Romů v ČR: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. In BURYÁNEK, J., et al. *Interkulturní vzdělávání* [online]. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT, o.p.s., 2002 [cit. 2011-04-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=54>>.

Zákony a vyhlášky

- 1) Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- 2) Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- 3) Zákon MŠMT ČR č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Seznam tabulek

Tab. 1: Rozdělení mentální retardace podle mezinárodní klasifikace MKN-10 (Pipeková In Vítková, 2004, s. 297)	20
Tab. 2: Vzdělávací oblasti a obory v RVP ZV	58
Tab. 3: Míra nezaměstnanosti „čerstvých“ absolventů (URL 1)	71
Tab. 4: Míra nezaměstnanosti všech absolventů (URL 1)	71
Tab. 5: Míra nezaměstnanosti „čerstvých“ absolventů podle kategorií vzdělání (URL 1)	72
Tab. 6: Kompetence, jejichž význam poroste, a jejich pořadí podle sektoru (URL 7)...	73
Tab. 7: Přehled souhrnných údajů výzkumu	82
Tab. 8: Celkový počet absolventů v letech 1990 - 2005 podle pohlaví	83
Tab. 9: Absolventi bez evidence na úřadu práce	83
Tab. 10: Absolventi bez evidence na úřadu práce podle dosaženého vzdělání	84
Tab. 11: Absolventi v evidenci úřadu práce	85
Tab. 12: Absolventi v evidenci úřadu práce podle dosaženého vzdělání	86
Tab. 13: Všichni absolventi podle dosaženého vzdělání	87
Tab. 14: Absolventi v evidenci úřadu práce podle dosaženého vzdělání s důrazem na absolventy s výučním listem	89
Tab. 15: Nezaměstnanost vyučených absolventů základní školy podle profesí	90
Tab. 16: Nezaměstnanost vyučených absolventů základní školy praktické podle profesí	91
Tab. 17: Otázka č. 3 - Konzultování rodičů s výchovnými poradci v rámci povinné školní docházky	93
Tab. 18: Otázka č. 4 - Doporučování jiných škol výchovnými poradci	94
Tab. 19: Otázka č. 5 - Přístup rodičů k přestupu jejich dětí na jiný typ školy	95
Tab. 20: Otázka č. 6 – Způsob práce s prospěchově slabými žáky	96
Tab. 21: Otázka č. 7 - Názor VP na zvyšující se počet prospěchově slabých žáků	98
Tab. 22: Otázka č. 8 - Názor výchovných poradců na integraci a postupnou inkluzi ve vzdělávání	99
Tab. 23: Výhrady k integraci a následné inkluzi ve vzdělávání	100
Tab. 24: Otázka č. 9 - Další poradenství pracovníci na škole	102
Tab. 25: Otázka č. 10 - Přípravenost škol na integraci a postupnou inkluzi	103
Tab. 26: Otázka č. 11 - Názor na zachování základních škol praktických	104
Tab. 27: Důvody pro zachování základních škol praktických	105
Tab. 28: Otázka č. 12 - Konzultace výchovných poradců se žáky o volbě budoucího povolání	107
Tab. 29: Otázka č. 13 - Konzultace výchovných poradců s rodiči o umístění jejich dětí po ukončení povinné školní docházky	108
Tab. 30: Otázka č. 14 - Typ školy, který nejčastěji volí žáci po ukončení povinné školní docházky	109
Tab. 31: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV LMP)	133
Tab. 32: Rámcový učební plán pro základní vzdělávání (RVP ZV)	134
Tab. 33: Rámcový učební plán pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP)	135

Tab. 34: Zastoupení mužů a žen mezi výchovnými poradci	140
Tab. 35: Pedagogická praxe u výchovných poradců	140

Seznam grafů

Graf 1: Důležitost faktorů ovlivňujících dobré uplatnění absolventů škol (URL 5)	69
Graf 2: „Zcela nezbytné“ a „velmi důležité“ kompetence vyučených pracovníků (URL 7).....	73
Graf 3: Absolventi v letech 1990 - 2005 podle pohlaví.....	83
Graf 4: Absolventi bez evidence na úřadu práce	84
Graf 5: Absolventi bez evidence na úřadu práce podle dosaženého vzdělání	85
Graf 6: Absolventi v evidenci úřadu práce	86
Graf 7: Absolventi v evidenci úřadu práce podle dosaženého vzdělání	87
Graf 8: Všichni absolventi podle dosaženého vzdělání	88
Graf 9: Konzultování rodičů s výchovnými poradci v rámci povinné školní docházky	93
Graf 10: Doporučování jiných škol výchovnými poradci	94
Graf 11: Přístup rodičů k přestupu jejich dětí na jiný typ školy	95
Graf 12: Způsob práce s prospěchově slabými žáky	97
Graf 13: Názor VP na zvyšující se počet prospěchově slabých žáků	98
Graf 14: Názor výchovných poradců na integraci a následnou inkluzi ve vzdělávání ...	99
Graf 15: Další poradenští pracovníci na škole.....	102
Graf 16: Připravenost škol na integraci a postupnou inkluzi.....	103
Graf 17: Konzultace výchovných poradců se žáky o volbě budoucího povolání.....	107
Graf 18: Konzultace výchovných poradců s rodiči o umístění jejich dětí po ukončení povinné školní docházky	108
Graf 19: Typ školy, který nejčastěji volí žáci po ukončení povinné školní docházky .	109

Seznam obrázků

Obrázek 1: Gaussova křivka normálního statistického rozložení inteligence (Švingalová, 2006, s. 42)	132
Obrázek 2: Rámcový učební plán Základní školy Javornická, RK	136

Seznam příloh

PŘÍLOHA A: Gaussova křivka normálního statistického rozložení inteligence

PŘÍLOHA B: Systém kurikulárních dokumentů

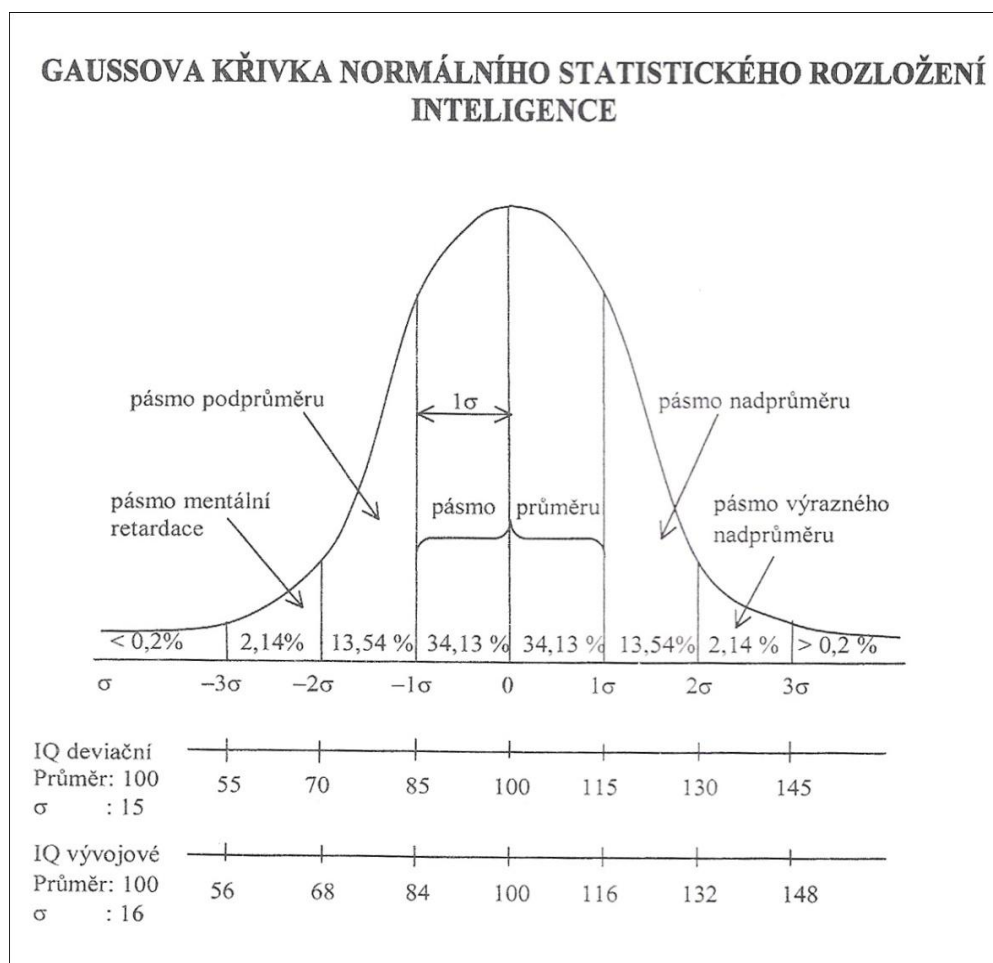
PŘÍLOHA C: Rámcový učební plán pro základní vzdělávání a Rámcový učební plán pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

PŘÍLOHA D: Rámcový učební plán pro Základní školu Rychnov nad Kněžnou

PŘÍLOHA E: Dotazník pro výchovné poradce základních škol a základních škol praktických

PŘÍLOHA F: Odpověď na otázku č. 1 a 2 z dotazníku pro výchovné poradce základní školy a základní školy praktické

PŘÍLOHA A: Gaussova křivka normálního statistického rozložení inteligence
(Švingalová, 2006, s. 42)



Obrázek 1: Gaussova křivka normálního statistického rozložení inteligence (Švingalová, 2006, s. 42)

Vysvětlivky:

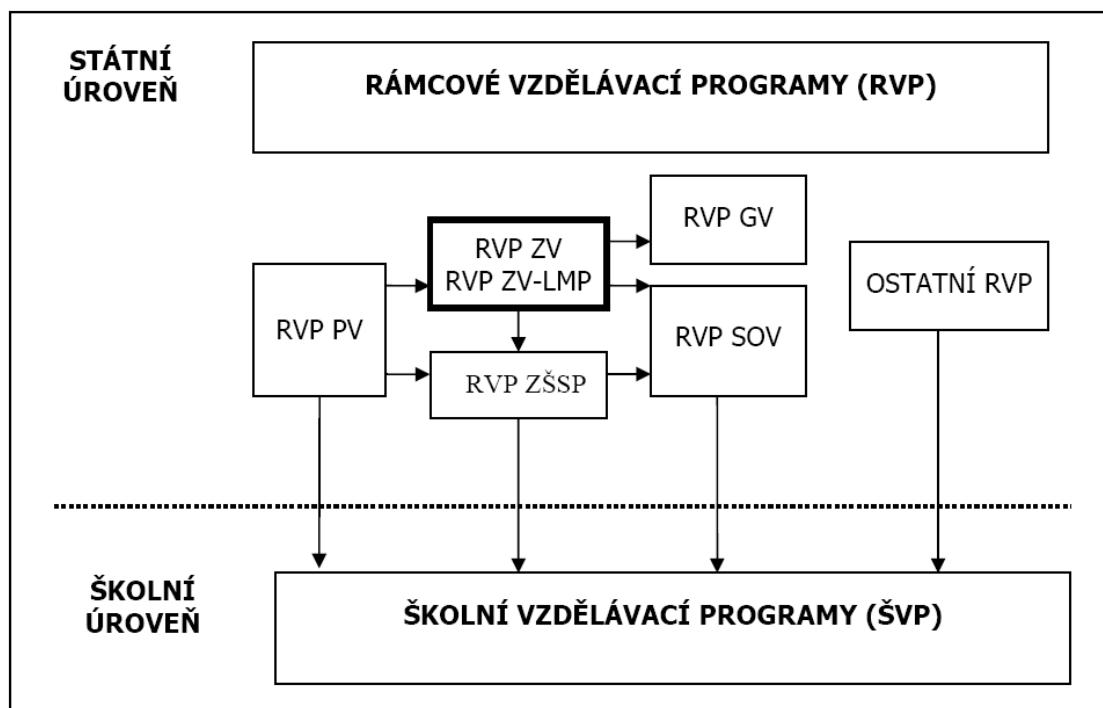
IQ: inteligenční kvocient

σ: směrodatná odchylka

%: procenta z populace

PŘÍLOHA B: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV LMP)

Tab. 31: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV LMP)



Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZV - příloha: RVP ZV-LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením; RVP ZŠSP – Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání, Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

PŘÍLOHA C: Rámcový učební plán pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámcový učební plán pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP)

Tab. 32: Rámcový učební plán pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	35	15
	Cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace		20	15
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	–
Člověk a společnost	Dějepis	–	11
	Výchova k občanství		
Člověk a příroda	Fyzika	–	21
	Chemie	–	
	Přírodopis	–	
	Zeměpis	–	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	–	10
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	3
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		14	24 ¹¹
Celková povinná časová dotace		118	122

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace

Tab. 33: Rámcový učební plán pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP)

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	33	19
	Cizí jazyk	-	4
Matematika a její aplikace		22	20
Informační a komunikační technologie		2	4
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	8
	Výchova k občanství		
Člověk a příroda	Fyzika	-	13
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	10	8
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	2
	Tělesná výchova	15	12
Člověk a svět práce		15	20
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		9	12
Celková povinná časová dotace		118	122

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace

PŘÍLOHA D: Rámcový učební plán pro Základní školu Rychnov nad Kněžnou (Školní vzdělávací program Základní školy Javornická, Rychnov nad Kněžnou)

	Čj	1.st. min										2.st. min												
		9	10	10	8	7	44	38	4+1	4	4+1	4	4+1	4	4+1	4	4+1	3	3	3	19	12	12	16
Jazyk a jazyková komunikace	Aj				3	3		9																
Matematika a její aplikace	M	5	5	5	5	5	25	22	4	4+1	4	4+1	4	4+1	4	4+1	18				18			16
	Informatika					1	1	1	1								1				1			1
	Prvouka	1	2	2			5	12																
	Přírodověda				1	2	3																	
	Vlastivěda				2	2	4																	
Člověk a společnost	D											1+1	2	2	1+1	8					8			12
	Ov											1	1	1	1	4					4			
Člověk a příroda	F											1+1	2	2	1+1	8					8			22
	Ch													2	2	4								
	Př											1+1	1+1	1+1	1+1	8					8			
	Z											1+1	1+1	1+1	1+1	8								
Umění a kultura	Hv	1	1	1	1	1	5	12	1	1	1	1	1	1	1	4					4			10
	Vv	1	1	1	2	2	7		2	2	1	1	1	1	1	6								
Člověk a zdraví	Tv	2	2	2	2	2	10	10	2	2	2	2	2	2	2	8					8			11
	Výchova ke zdraví											1	1	1	1	3								
Člověk a práce	Praktické činnosti	1	1	1	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1	4					4			4
Průřezová témata																								
	Volitelný předmět											0+1	0+2	0+2	0+2	7								
Disponibilní časová dotace																								24
	celkem	20	22	25	25	26	118	118	30	30	31	31	31	31	31	122					122			122

volitelný předmět
6., 7., 8., 9. ročník
6., 7., 8., 9. ročník
6. ročník
7., 8., 9. ročník
8., 9. ročník

Aplikace matematiky
Literární a dramatický seminář
Konverzace v Čj
Nj dvouhodinový
Informatika
jedenhodinová
jedenhodinová
jedenhodinová

V 6. ročníku volí žáci jednu hodinu z nabídky
V 7., 8. a 9. ročníku volí žáci dvě hodiny z nabídky

Od 7. ročníku jsou současně možné volby u matematiky, Čj a Aj mezi rozšířenou matematikou a matematikou, rozšířeným Čj a Čj a rozšířeným Aj a Aj

Obrázek 2: Rámcový učební plán Základní školy Javornická, RK

PŘÍLOHA E: Dotazník pro výchovné poradce základních škol a základních škol praktických

Dotazník pro výchovné poradce běžných základních škol, zaměřený na prospěchově slabé žáky

Autor: Jana Kučerová

Možnosti u jednotlivých otázek, prosím, označte myší nebo dopište svojí odpověď. U otázky č. 6 a 9 můžete zvolit více možností. V ostatních otázkách volte pouze jednu možnost. Na konci dotazníku kliknutím na políčko „odeslat“ své odpovědi potvrdíte a ukončíte dotazník.

1. Jsem.... žena – muž.
2. Počet let pedagogické praxe: _____
3. Konzultuji s Vámi rodiče prospěchově slabých žáků možnosti jejich dalšího vzdělávání v rámci povinné školní docházky, pokud jsou na ZŠ neúspěšní?
a) ano b) ne
4. Doporučujete rodičům, jejichž děti nevládají učivo na Vaší škole, jiný typ škol, které mají přiměřeně sniženy nároky?
a) ano
b) ne
c) jiná možnost – jaká?

5. Souhlasí rodiče prospěchově slabých žáků s jejich přestupem na jiný typ školy?
a) ano b) většinou ano c) většinou ne d) ne
6. Jakým způsobem pracujete s prospěchově slabými žáky na Vaší škole?
a) pracujeme s nimi individuálně podle IVP (individuální vzdělávací plán)
b) pracujeme s nimi jako s ostatními žáky bez speciálněpedagogické podpory
c) žáci pracují ve speciálních třídách, kam docházejí jen na některé předměty
d) žáci trvale pracují ve speciálních třídách v rámci školy
e) žáci pracují ve skupině v rámci třídy podle individuálních potřeb
f) žáci pracují s pomocí asistenta pedagoga
g) prospěchově slabí žáci jsou sdružováni ve třídách se sníženým počtem žáků
h) jiná možnost – jaká?

7. Přibývá v posledních letech na Vaší škole prospěchově slabých žáků?
a) ano b) ne c) neumím odhadnout
8. V poslední době se hovoří o integraci a postupném směřování k inkluzivnímu vzdělávání všech dětí na základních školách (tedy i jedinců s postižením, včetně lehkého mentálního postižení). Souhlasíte s ním?
a) ano b) mám k němu výhrady c) ne d) nemám dostatečné informace

V případě odpovědi B) uveďte, prosím, jaké máte výhrady.

9. Pracují na Vaší škole kromě výchovných poradců další školní poradenští pracovníci?
- a) školní metodik prevence b) školní psycholog c) školní speciální pedagog
d) ne
10. Byla by Vaše škola na integraci a postupné směřování k inkluzi ve vzdělávání připravena? (bezbariérové přístupy, speciální kompenzační pomůcky, školní poradenští pracovníci – výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog aj.)
- a) ano b) částečně ano c) ne d) neumím se vyjádřit
11. Domníváte se, že pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodné zachovat vzdělávání v ZŠ praktických? (dříve zvláštní školy)
- Ano – ne.
Pokud ano, proč?
-
-
-
12. Využívají prospěchově slabí žáci Vaši pomoc při volbě budoucího povolání?
- a) ano b) minimálně c) ne
13. Konzultují s Vámi rodiče prospěchově slabých žáků možnosti jejich umístění po ukončení povinné školní docházky?
- a) ano b) minimálně c) ne
14. Jaký typ střední školy nejčastěji volí prospěchově slabí žáci po ukončení povinné školní docházky?
- a) SOU
b) OU
c) praktické školy dvouleté
d) praktické školy jednoleté
e) ve studiu nepokračují

Děkuji, že jste si našli čas pro vypracování dotazníku a pomohli mi ke zpracování výzkumu určeného pro moji diplomovou práci.

Jana Kučerová

Dotazník pro výchovné poradce základních škol praktických

Autor: Jana Kučerová

Možnosti u jednotlivých otázek, prosím, označte myši nebo dopište svojí odpověď. V ostatních otázkách volte pouze jednu možnost. Na konci dotazníku kliknutím na políčko „odeslat“ své odpovědi potvrdíte a ukončíte dotazník.

Poznámka: Tyto otázky byly vyčleněny z dotazníku pro výchovné poradce na běžné základní škole, kde jsem žáky nevládnoucí požadavky základní školy označila jako prospěchově slabé žáky. Je nutné vysvětlit, že v rámci zachování stejnosti otázek pro výzkumné šetření jsem i žáky na základní škole praktické označila jako prospěchově slabé žáky, i když v tomto případě jsou za prospěchově slabé žáky považováni všichni žáci na základní škole praktické.

1. Jsem..... žena – muž.
2. Počet let pedagogické praxe: _____
3. V poslední době se hovoří o integraci a postupném směřování k inkluzivnímu vzdělávání všech dětí na základních školách (tedy i jedinců s postižením, včetně lehkého mentálního postižení). Souhlasíte s ním?
- a) ano b) mám k němu výhrady c) ne d) nemám dostatečné informace

V případě odpovědi B) uveďte, prosím, jaké máte výhrady.

4. Domníváte se, že pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodné zachovat vzdělávání v ZŠ praktických? (dříve zvláštní školy)

Ano – ne.
Pokud ano, proč?

5. Využívají prospěchově slabí žáci Vaši pomoc při volbě budoucího povolání?

- a) ano b) minimálně c) ne

6. Konzultuji s Vámi rodiče prospěchově slabých žáků možnosti jejich umístění po ukončení povinné školní docházky?

- a) ano b) minimálně c) ne

7. Jaký typ střední školy nejčastěji volí prospěchově slabí žáci po ukončení povinné školní docházky?

- a) SOU
- b) OU
- c) praktické školy dvouleté
- d) praktické školy jednoleté
- e) ve studiu nepokračují

Děkuji, že jste si našli čas pro vypracování dotazníku a pomohli mi ke zpracování výzkumu určeného pro moji diplomovou práci.

Jana Kučerová

PŘÍLOHA F: Odpověď na otázku č. 1 a 2 z dotazníku pro výchovné poradce základní školy a základní školy praktické

Otázka č. 1 Jsem.... žena – muž

Tab. 34: Zastoupení mužů a žen mezi výchovnými poradci

Otázka č. 1	Výchovní poradci ZŠ	[%]	Výchovní poradci ZŠP	[%]
Muž	3	20	2	13
Žena	12	80	13	87

Otázka č. 2 Počet let pedagogické praxe:

Tab. 35: Pedagogická praxe u výchovných poradců

Otázka č. 2	Výchovní poradci ZŠ	[%]	Výchovní poradci ZŠ praktická	[%]
0 - 5 let	0	0	0	0
6 - 10 let	1	7	2	13
11 - 15 let	1	7	1	7
16 - 20 let	2	13	4	27
21 - 25 let	3	20	2	13
26 - 30 let	5	33	3	20
31 - 35 let	2	13	3	20
36 - 40 let	1	7	0	0